

# **Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern**

- Entwicklung und Validierung eines Instrumentes zur Erfassung von  
Qualitätsmerkmalen des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte  
Kinder -

**Von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät**

**der Universität Leipzig**

**angenommene**

**DISSERTATION**

**zur Erlangung des akademischen Grades**

**DOCTOR PHILOSOPHIAE**

**(Dr. phil.)**

**vorgelegt**

**von: Theisel, Anja Katharina**  
**Waldauweg 20**  
**74177 Bad Friedrichshall**

**Geboren am 24.01.1971 in Heidelberg**

**Gutachterinnen / Gutachter: Prof. Dr. Christian W. Glück, Universität Leipzig**

**Prof. Dr. Maria Hallitzky, Universität Leipzig**

**Datum der Verteidigung: 16.04.2014**



---

## Danksagung

Das Forschungsprojekt KiSSES (**K**inder mit **s**pezifischer **S**prachentwicklungs**s**törung) und damit auch die vorliegende Arbeit, die in dessen Rahmen entstand, wäre ohne die Mitarbeit vieler niemals möglich gewesen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle Dank sagen all den engagierten Kolleginnen und Kollegen und Schulleitungen vor Ort an den einzelnen Standorten (namentlich stellvertretend Frau Birgit Traub), die sich an der Datenerhebung beteiligt und Zeit, Geld und Energie in das Projekt investiert haben, den Eltern und Kindern, die ihre Bereitschaft zur Teilnahme erklärt haben sowie dem Forschungsteam in Leipzig und Heidelberg, das die vielfältigen Aufgaben in nicht immer einfachen Absprachen geteilt hat. Darüber hinaus gebührt ein herzliches Dankeschön Herrn Sönke Asmussen und Herrn Hubert Haaga, die das Projekt von kultusministerieller Seite möglich gemacht und unterstützt haben.

Thomas und Christiane Stöppler sowie Klaus Eipper, die mir inmitten des beruflichen Alltags nach Möglichkeit den Rücken frei gehalten und mich bei Planung und Durchführung des Forschungsprojektes ermutigt haben, haben auf diese Weise wesentlich zum Gelingen beigetragen.

Für die Unterstützung beim Entstehungsprozess der Arbeit selbst geht mein besonderer Dank an meinen Doktorvater Prof. Dr. Christian Glück, der die Entwicklung des Themas von der Planung über verschiedene Umstrukturierungsmaßnahmen bis zur Endversion begleitet und beraten hat. Frau Prof. Maria Hallitzky sei herzlich gedankt für die Bereitschaft der Begutachtung und die wertvollen Hinweise zur Begrenzung und Fokussierung des Themas, Frau Prof. Dr. Bettina Janke für die Ideen zur Definition des Konstrukts der ‚Beziehungskompetenz‘.

Meine Mutter Frau Karin Pitzer hat dankenswerterweise die akribische Korrektur der Arbeit auf sich genommen, meine Schwägerin Christine Pitzer ihre unverzichtbaren Excel-Kenntnisse zur Verfügung gestellt. Besonders zu erwähnen sind am Ende dieser Danksagung meine drei Männer, Frank, Jannik und Benjamin Theisel, die die am Schreibtisch sitzende und tippende Frau und Mutter ohne Murren und sehr unterstützend entbehrt haben.



---

## Inhaltsverzeichnis Dissertation

1. Einleitung.....	1
1.1. Persönliche Motivation .....	1
1.2. Gliederung der Arbeit.....	3
Teil A: Theoretische Grundlagen .....	5
2. Erkenntnisinteresse und Fragestellungen .....	5
2.1. Grundlagen des Erkenntnisinteresses .....	5
2.2. Fragestellungen .....	7
3. Forschungen zur Unterrichtsqualität .....	13
3.1. Die Entwicklung der Unterrichtsforschung in Deutschland .....	16
3.2. Vielfältige Einflussfaktoren auf Unterricht.....	24
3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards .....	29
3.4. Prozessmerkmale des Unterrichts .....	39
3.5. Organisationsformen des Unterrichts.....	46
3.6. Unterrichtsbeobachtungsforschung zur menschlichen Interaktion .....	52
3.7. Forschungen zum Einfluss von fachspezifischem Wissen .....	57
3.8. Ein Gesamtüberblick: John Hatties 'Visible learning' .....	60
3.9. Erkenntnisse der Hirnforschung: Was beeinflusst Lernen? .....	65
3.10. Zusammenfassung und Ausblick .....	69
4. Forschungen zu Therapie und Förderung von Kindern mit Behinderungen in Vorschule und Schule .....	71
4.1. Forschungen zu unterschiedlichen Beschulungsformen (inklusiv - exklusiv) .....	72
4.1.1. Angloamerikanischer Sprachraum und UK .....	73
4.1.2. Deutschland.....	77
4.1.3. Zusammenfassung und Fazit .....	85
4.2. Empirische Sprachheilpädagogik.....	86
4.2.1. Sprachtherapeutische Intervention im vorschulischen Bereich .....	88
4.2.2. Unterschiedliche Angebotsformen von Sprachtherapie in der Schule.....	93
4.2.3. Sprachheilpädagogischer Unterricht in Deutschland.....	96
4.2.4. Zusammenfassung und Fazit.....	99
5. Auftrag und Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts.....	103
5.1. Chancen sprachheilpädagogischen Handelns .....	103
5.2. Aufgabenfelder von Sprachheilpädagogen .....	110
5.3. Unterricht – Therapie - Förderung .....	115
5.4. Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts .....	120
5.5. Rahmenbedingungen .....	123
5.6. Zusammenfassung.....	124
Teil B: Methodik: Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes .....	129
6. Untersuchungsdesign .....	130
6.1. Wahl der Untersuchungsart .....	130
6.2. Methodische Zugänge und Problemstellen .....	134
6.3. Testtheoretische Grundlagen.....	140
6.3.1. Validität .....	140
6.3.2. Reliabilität.....	142
6.3.3. Objektivität.....	142
6.3.4. Skalierbarkeit.....	143
6.4. Gültigkeit der Untersuchungsbefunde.....	144
7. Konstruktion und Validierung des Untersuchungsinstrumentes.....	146

---

7.1. Der Expertenfragebogen .....	147
7.1.1. Zielstellung .....	147
7.1.2. Methode .....	148
7.1.3. Stichprobe und Auswertungsmethode .....	149
7.1.4. Ergebnisse .....	150
7.1.5. Interpretation .....	156
7.2. Lehrerfragebogen zum Unterricht (LeFraU-S) .....	160
7.2.1. Fragebogenkonstruktion .....	160
7.2.2. Definition des Konstrukts Unterrichtsqualität (UquaS) .....	171
7.2.3. Methode .....	178
7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs .....	187
7.2.5. Interpretation .....	197
7.3. Faktorenanalyse .....	197
7.3.1. Fragestellung .....	198
7.3.2. Stichprobe .....	198
7.3.3. Auswertungsmethode .....	199
7.3.4. Ergebnisse .....	201
7.3.5. Interpretation .....	208
7.4. Überlegungen zur Skalierung .....	214
7.4.1. Indexbildung Gesamtsumme .....	214
7.4.2. Indexbildung Faktoren .....	225
7.5. Verbesserung des Instrumentes .....	235
7.5.1. Fragestellungen .....	235
7.5.2. Methode .....	236
7.5.3. Ergebnisse .....	241
7.5.4. Interpretation .....	244
7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer .....	245
7.6.1. Fragestellungen und Ziele .....	246
7.6.2. Methode .....	248
7.6.3. Ergebnisse .....	255
7.6.4. Interpretation .....	265
7.7. Konstruktvalidität (konvergent): Fragebogen zur Fremdeinschätzung .....	266
7.7.1. Fragestellung und Ziele .....	267
7.7.2. Methode .....	269
7.7.3. Ergebnisse .....	272
7.7.4. Interpretation .....	273
8. Planung und Durchführung der Gesamtstudie .....	276
8.1. Ziele der Studie und Untersuchungsbereiche .....	277
8.2. Anwerbung der Untersuchungsteilnehmer .....	281
8.3. Beschreibung der Stichprobe .....	282
8.3.1. Die Schulen .....	282
8.3.2. Die Kinder .....	283
8.3.3. Art und Größe der Stichprobe .....	289
8.3.4. Die Lehrer .....	296
8.4. Zeitschiene und Erhebungszeitpunkte .....	300
8.5. Gruppenvergleich KiSSES, non-KiSSES und KiTSE .....	302
8.5.1. Fragestellungen .....	302
8.5.2. Auswertungsmethode .....	303

---

8.5.3. Ergebnisse .....	303
8.5.4. Interpretation.....	310
9. Kriteriumsvalidität: Zusammenhänge zwischen UquaS und Outcomevariablen.....	313
9.1. Fragestellungen .....	313
9.2. Methodisches Vorgehen .....	315
9.2.1 Stichprobe .....	315
9.2.2. Auswertungsmethode.....	319
9.3. Darstellung der Ergebnisse.....	320
9.3.1. Klassenvergleich in den Haupttests .....	320
9.3.2. Analyse der Lehrerfragebögen .....	324
9.3.3. Zusammenhänge zwischen Unterricht und Entwicklung der Kinder .....	326
9.4. Interpretation .....	332
10. Reliabilität.....	340
10.1. Fragestellung .....	342
10.2. Methode .....	343
10.3. Ergebnisse .....	345
10.4. Interpretation .....	345
11. Objektivität.....	347
12. Zusammenfassung und Gesamtdiskussion .....	352
12.1. Diskussion der Hypothesen .....	352
12.2. Methodenkritik.....	357
12.3. Schlussfolgerungen .....	359
13. Ausblick: Offene Fragestellungen.....	362
14. Literaturverzeichnis.....	370
15. Abbildungsverzeichnis.....	387
16. Tabellenverzeichnis .....	388
17. Anhänge.....	391
Anhang 1: Expertenfragebogen .....	392
Anhang 2: LeFraU-S Langversion.....	403
Anhang 3: Lehrerfragebogen Endversion.....	417
Anhang 4: Lehrerfragebogen zur Fremdeinschätzung.....	420





# 1. Einleitung

## 1.1. Persönliche Motivation

Die stetigen Veränderungen im Schulsystem, zuletzt ausgelöst durch die Inklusionsdebatte nach Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland, sind verbunden mit neuen Anforderungen und Arbeitsschwerpunkten für die darin tätigen Lehrkräfte, die immer neue Kompetenzen erfordern.

Neben meiner eigenen beruflichen Tätigkeit in den letzten Jahren als Sonderpädagogin der Fachrichtung ‚Sprache‘ in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen<sup>1</sup>, in der Schulpraxis sowie als Mitglied der Schulleitung einer staatlichen Heimsonderschule in Baden-Württemberg (in der Folge B.-W.) ermöglicht mir die Arbeit im Vorstand der dgs (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik in B.-W.) Einblick in die Schulsysteme anderer Bundesländer, die alle sehr unterschiedlich bei der Beschulung von Kindern mit sprachlichem Förderbedarf vorgehen. In vielen Bundesländern werden, ausgelöst durch die Inklusionsdebatte, sehr schnell grundlegende systemische Veränderungen vorgenommen, die sich an der Praxis anderer Länder (USA, GB, Schweiz, Österreich etc.) orientieren. Häufig wird Inklusion schulstrukturell debattiert. Dabei läuft die Debatte Gefahr, die innere Schulentwicklung auszublenden, da ideologische Positionen qualitativ nicht weiterbringen, wenn es um die optimale Förderung von Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit geht! „Eine andere Schulstruktur schafft noch keinen besseren Unterricht“ (Arnz, 2007, 14). So kann es lohnend sein, den Blick auf unterrichtliche Qualität für sprachbeeinträchtigte Kinder zu richten, der natürlich nicht unabhängig vom System erfolgen kann. Das Sprachheilwesen, das in Deutschland seit vielen Jahren die Bedürfnisse dieser Kinder in den Blick nimmt, hat sich nach Meinung aller Beteiligten (Schüler, Eltern und Lehrer) bewährt (Grohnfeldt, 2003, Sallat, 2011, Ritterfeld, Lüke, Dürkoop & Subellok, 2011) und ist in seiner Konstruktion einzigartig in Europa. Da Baden-Württemberg in den aktuellen politischen Entwicklungen noch keine systemischen Veränderungen ‚von oben‘ entschieden hat, sondern die Praxis verschiedene Modelle erproben lässt, ist hier eine Untersuchung des unterrichtlichen Angebotes des Systems ‚Sprachheilschule‘<sup>2</sup> sowie seiner Rahmenbedingungen möglich.

---

<sup>1</sup> Wird in der Folge die weibliche Form gewählt, so schließt diese die männliche ein und umgekehrt.

<sup>2</sup> Offizieller Name der Schulart ist in Baden-Württemberg aktuell noch Schule für Sprachbehinderte (SfS), ab dem Schuljahr 2014/2015 vermutlich SBBZ (Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum ‚Sprache‘). In anderen Bundesländern ist die Bezeichnung Förderschule ‚Sprache‘ eher geläufig.

Die Erfahrung in den Sprachheilschulen Baden-Württembergs zeigt, dass sprachbehinderte<sup>3</sup> Kinder dort sehr erfolgreich unterrichtet werden und eine Umschulung nach der zweiten Klasse zurück in die Grundschulen bei etwa einem Drittel der Kinder gut möglich ist. Nach der vierten Klasse wird ein weiterer großer Anteil erfolgreich ins allgemeine Schulsystem zurückgeschult. Während im Schuljahr 2010/2011 1525 Kinder die 1. Klasse einer Schule für Sprachbehinderte (in der Folge: Sfs) besuchten, waren es in Klasse 3 noch 1125, in Klasse 5 nur noch 281 Schülerinnen und Schüler (Ministerium für Kultus, 20.09.2012). Die durchschnittliche Verweildauer der Kinder an der Sfs beträgt bundesweit 2,75 Jahre (Sallat, 2011), so dass der Besuch dieser Schule immer nur eine „Separation auf Zeit“ (Glück, 2012, 136) darstellt.

Allerdings ist die weitere Schullaufbahnentwicklung der Kinder kaum belegt, noch gibt es empirisch gesicherte Erkenntnisse darüber, was Lehrkräfte im Unterricht der Sfs tatsächlich tun, auch wenn viele theoretische Überlegungen dazu angestellt wurden (vgl. Kapitel 5. Auftrag und Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts).

Die Frage nach dem, was Unterricht für sprachbehinderte Kinder, an welchen Lernorten auch immer, gewinnbringend macht, sowohl hinsichtlich der Sprachentwicklung, als auch im sozio-emotionalen und im Schulleistungsbereich, ist nur sehr vielschichtig zu beantworten.

Dass die Kompetenzen der Lehrpersonen und ihre Schwerpunkte bei der Unterrichtsgestaltung dabei eine wichtige Rolle spielen, ist unbestritten.

Bei meiner Tätigkeit in der Lehrerausbildung am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Stuttgart stand die Frage nach den Kompetenzen, die Lehramtsanwärterinnen für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern erwerben sollten, immer wieder im Fokus. Im Prozess der Novellierung der Prüfungsordnungen in erster und zweiter Phase der Lehrerbildung wurde die Diskrepanz zwischen dem, was wünschenswert und notwendig wäre, und dem, was im zeitlichen Rahmen der Ausbildung machbar ist, deutlich.

Auf dem Hintergrund der aktuellen politischen Entwicklungen, der eigenen beruflichen Tätigkeit und der Erfahrungen der Kollegen aus anderen Bundesländern mit anderen politischen Systemen entstand der Wunsch, das Sprachheilwesen in B.-W. mit seinen Besonderheiten, insbesondere bezogen auf die Qualitätsmerkmale des Unterrichts, genauer

---

<sup>3</sup> Eine genaue Definition der Zielgruppe der vorliegenden Studie erfolgt in Kapitel 8.3.2. Die Kinder. Die Begriffe ‚sprachbehindert‘ und ‚sprachbeeinträchtigt‘ werden im Folgenden synonym verwendet und umfassen alle Kinder, die durch eine Sprachentwicklungsverzögerung in ihrem Lernen ‚behindert‘ werden und deshalb Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne der Sfs haben. In B.-W. umfasst die Diagnostik eine Prüfung aller Sprachebenen, der sprachtragenden Funktionen sowie der Intelligenz.

zu betrachten und seinen Einfluss auf die Entwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder empirisch zu erfassen.

So nahm im Frühjahr 2010 die Idee Gestalt an, die Forschungsstudie KiSSES (**K**inder mit **s**pezifischer **S**prachentwicklungs**s**törung) ins Leben zu rufen, die sprachbeeinträchtigte Kinder in Sonderschulen mit Förderschwerpunkt Sprache einerseits und an allgemeinen Grundschulen andererseits in ihrer Entwicklung über mehrere Schuljahre hinweg verfolgen sollte, um gegebenenfalls Unterschiede im Bereich der Sprach-, Schulleistungs- und/oder sozio-emotionalen Entwicklung empirisch erfassen zu können. Einige Schulen konnten auf freiwilliger Basis zur Teilnahme gewonnen werden und das Ministerium in B.-W. sicherte neben seiner Zustimmung auch Unterstützung zu, so dass das Forschungsprojekt, das in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, dem Seminar Stuttgart und der Universität Leipzig sowie mehreren Schulen in B.-W. durchgeführt wird, zum Schuljahr 2011/2012 beginnen konnte. Seit Ende 2011 wird das Projekt KiSSES-Proluba (prospektive Längsschnittuntersuchung bei unterschiedlichen Bildungsangeboten) vom BMBF unterstützt. Eine Teilstudie dieses großen Projektes ist KiSSES-UquaS (Unterrichtsqualität bei sprachbeeinträchtigten Kindern), der sich diese Arbeit widmet.

Sie soll dazu beitragen, Qualitätsmerkmale unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte an Schulen für Sprachbehinderte (SfS) herauszuarbeiten, die in der Literatur für bedeutsam gehalten werden und sich bisher in der Wahrnehmung der Praktiker als gewinnbringend erwiesen haben. Auf dieser Grundlage soll ein Instrument entwickelt werden, das es möglich macht, diese Qualitätsmerkmale auf ihre Wirksamkeit für die Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder hin untersuchen zu können. So könnte es gelingen, qualitative Aspekte schulischer Arbeit für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern zu erfassen und zu sichern.

## **1.2. Gliederung der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Während Teil A den theoretischen Hintergrund sowie den aktuellen Stand der Forschung beleuchtet, widmet sich Teil B den daraus abgeleiteten Forschungsfragen sowie der methodischen Vorgehensweise. Kapitel 2 beschäftigt sich mit den Fragestellungen des Forschungsvorhabens sowie den damit verbundenen Hypothesen genauer und reißt das methodische Vorgehen kurz an.

Kapitel 3 nimmt die vielfältigen Forschungsansätze zur Unterrichtsqualität sowohl in Deutschland als auch im internationalen Raum auf und versucht, die für das Forschungsvorhaben hilfreichen Erkenntnisse und Ansätze herauszuarbeiten, die in Teil B methodisch aufgegriffen werden.

Doch nicht nur die Forschungen zur Unterrichtsqualität in allgemeinen Schulen sind für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern wesentlich, sondern auch die Erkenntnisse zur Effektivität sprachtherapeutischen Arbeitens innerhalb des Unterrichts bzw. zusätzlich zum Unterricht, denen sich Kapitel 4 widmet. Kapitel 5 gibt einen Überblick über theoretische Überlegungen zu ‚sprachheilpädagogischem‘ Unterricht, dessen wesentlichste Qualitätsmerkmale in das zu entwickelnde Instrument Eingang finden sollen und der vor allem in Deutschland Tradition hat. Viele andere Länder hingegen arbeiten stärker mit additiven Systemen, d.h. Unterricht in allgemeinen Schulen ergänzt durch sprachtherapeutische Förderung von außen. Die Personalunion von Lehrkräften als Didaktiker mit therapeutischer Kompetenz ist eher singulär im internationalen Vergleich. Schon deshalb lohnt sich ein Blick auf das damit verbundene Unterrichtskonzept. In Kapitel 6 werden aus diesen theoretischen Vorüberlegungen Forschungshypothesen abgeleitet sowie theoretische Grundlagen für das methodische Vorgehen benannt. Dort wird auch die weitere Struktur des B-Teils der Arbeit dargestellt.

## Teil A: Theoretische Grundlagen

### 2. Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

#### 2.1. Grundlagen des Erkenntnisinteresses

Der Wunsch, sich mit Qualitätsmerkmalen des Unterrichts für eine bestimmte Zielgruppe zu beschäftigen, wirft ganz grundlegende Fragestellungen auf: Was ist Qualität? Wer entscheidet darüber, was unter welchen Bedingungen für wen mit welchem Ziel qualitativ wertvoll ist? Und auf dem Hintergrund welcher Annahmen und Einstellungen sind qualitative Aspekte überhaupt relevant?

Will man die Qualität, z.B. definiert als Effektivität und damit als **Ergebnisqualität** eines schulischen Systems, wie es die SfS oder auch der Gemeinsame Unterricht (GU) an allgemeinen Schulen darstellt, erfassen, so ist dies ein wenig erfolgversprechendes Unterfangen. Da ein System per se nicht effektiv ist, verbindet sich damit die Frage nach seiner **Prozess- und Strukturqualität** (Feyerer, 2007). In diese von Feyerer unterschiedenen drei Qualitätsbereiche fließen wiederum die unterschiedlichsten Aspekte ein. So spielen für die Strukturqualität Gesetze und Verordnungen, Bildungspläne, aber auch Ressourcenausstattung und Qualifikation derer eine Rolle, die im System arbeiten. Prozessqualität wird durch Kommunikationsstrukturen, Prozessmerkmale des Unterrichts, Beziehungsaspekte etc. bestimmt. Um Qualitäten definieren und unterscheiden zu können, müsste folglich ein großer Teil dieser Aspekte erfasst werden, um später sagen zu können, welcher mit der Ergebnisqualität in Beziehung steht. Doch auch die Ergebnisqualität, die an Outputindikatoren festgemacht wird, hat viele Facetten und kann sich im schulischen Bereich auf die Schulleistungsentwicklung in den Bereichen Lesen, Schreiben oder Rechnen beziehen, aber auch auf sozial-emotionale Faktoren, sprachliche Entwicklung etc.. Damit ist die Frage nach schulischer Qualität nur multikriterial zu beurteilen (Feyerer, 2007, 75) und auch nur unter Berücksichtigung der Ziele, die das System verfolgt, da Ergebnisqualität immer in Beziehung zu den vorher verfolgten Zielen steht.

Die Ziele selbst können ihrerseits auf unterschiedlichen Niveaustufen erreicht werden, womit die Frage nach zieldifferentem und zielgleichem Unterricht aufgeworfen wäre. Die Ziele der Bildungsprozesse und damit des Unterrichts spielen eine wesentliche Rolle bei der Bestimmung der Qualität und können sich durchaus unterscheiden zwischen einzelnen Ländern, Bundesländern, Schulen und vor allem auch zwischen Lehrkräften, Eltern und

Kindern. So ist die Beurteilung der Qualität immer auch abhängig von der Perspektive desjenigen, der sie vornimmt. Nicht umsonst versucht die aktuelle Unterrichtsforschung sowie die Praxis von Selbst- und Fremdevaluation die Perspektive möglichst vieler im System Beteiligter einzubeziehen (vgl. EMU, Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius & Schrader, 2011). Nur unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven ist ein Gesamteindruck möglich und Anregung zu Veränderung gegeben.

Bevor folglich die Frage nach der Qualität eines Systems bzw. des Unterrichts in demselben beantwortet werden kann, müsste Qualität unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte definiert werden. Dazu sollen ausgewählte Forschungsergebnisse aus allgemeiner sowie Sprachheilpädagogik in den folgenden Kapiteln beleuchtet werden, die für den Entwicklung des Instrumentes von Bedeutung sein können.

All die oben genannten komplexen Zusammenhänge und die sich daraus ergebenden Fragestellungen sind auf dem Hintergrund geschichtlicher Traditionen und Menschenbilder zu sehen, die ganz unterschiedliche Fragen als wesentlich erscheinen lassen.

Erstens erhebt sich die Frage nach der Effektivität von Bildungsprozessen nur dann, wenn man davon ausgeht, dass Kinder überhaupt bildbar sind, d.h. pädagogisches Handeln Einfluss nehmen kann auf ihre Entwicklung und nicht etwa Vorwissen, Intelligenz oder andere Faktoren, die die Kinder aus ihrem Umfeld mitbringen, den Entwicklungsverlauf viel entscheidender dominieren. Da die Ergebnisse der Unterrichtsforschung der letzten Jahre die Einflussmöglichkeit von Bildungsprozessen stützen (Hattie, 2009, Helmke, 2009, Helmke & Schrader, 1998, Grünke, 2007, Hamre, 2009 u.v.m.), geht auch dieses Forschungsvorhaben davon aus.

Zweitens ist die Frage nach der Effektivität nur dann relevant, wenn man der Meinung ist, schulische Bildung solle Ziele verfolgen, die es zu erreichen gilt. Hingegen legen viele Veröffentlichungen im Rahmen der Diskussion um die Umsetzung inklusiver Beschulung eher den Schluss nahe, dass diese selbst das Ziel ist (Hinz, 2009). Auch einige aktuelle Veröffentlichungen der Presse vermitteln diese Sichtweise: „Vor die Wahl gestellt, was wichtiger sei, die optimale Förderung oder die Integration ihres Kindes, würden sich 95 Prozent der Eltern für das Zusammenleben entscheiden,...“ (Spiewak, 31.05.2012, 33). Wenn die Inklusion an sich, d.h. die Beschulung von behinderten Kindern im Gemeinsamen Unterricht (GU), als zufriedenstellendes Ziel definiert wird, ist es nicht notwendig, sich über

dessen Qualität genauer Gedanken zu machen. Da sich das Land B.-W. mit seinen Bildungsplänen für jede einzelne behindertenspezifische Fachrichtung (einsehbar unter: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS>) ausdrücklich zu diesen Zielstellungen - formuliert als Kompetenzen - bekennt, sollen sie hier als grundlegend angenommen werden.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen bezüglich des Erkenntnisinteresses, soll im Folgenden Bezug genommen werden auf die für die Arbeit relevanten Fragestellungen.

## **2.2. Fragestellungen<sup>4</sup>**

Obwohl die Diskussion um die Schulstruktur oder die Debatte um inklusive Beschulung behinderter Kinder noch immer stark ideologisch geprägt ist, wächst die Einsicht, dass auch bildungspolitische Entscheidungen eine empirische Fundierung aufweisen können. Die Einführung von überprüfbaren Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Schulevaluationen macht deutlich, dass die Bildungspolitik in den letzten Jahren begonnen hat, eine empirische Wende zu vollziehen. Zunehmend wächst der Einfluss der Bildungsforschung, die Indikatorenforschung betreibt, Kompetenzstandards entwickelt und Struktur- und Prozessvariablen des Unterrichts in den Blick nimmt (vgl. Kapitel 3).

Diese Forschung aus dem Bereich der allgemeinen Schulen hat in der Sonderpädagogik in Deutschland insgesamt und damit auch im Bereich der Sprachheilpädagogik bisher wenig Niederschlag gefunden, obwohl die Forderung danach von vielen Seiten zum Ausdruck gebracht wurde (vgl. Grohnfeldt, 1989, Baumgartner, 1998, Romonath, 2001 u.a.). Im unterrichtlichen Bereich gibt es erste Bemühungen, Teilaspekte wie z.B. die unterrichtsintegrierte grammatische Förderung zu untersuchen (Motsch, 2004, Berg, 2007) sowie die persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe von ehemaligen Schülerinnen und Schülern der Sprachheilschulen (Sallat, 2011).

Auch im außerschulischen, therapeutischen Bereich ist in Ansätzen erkennbar, dass die Sprachheilpädagogik sich bemüht, den Vorwurf Baumgartners zu überwinden: „Die systematische und empirische Grundlagen- und Therapieforschung mit der Darstellung und Evaluation wissenschaftlich erprobter Verfahren, deren Wirksamkeit in der Herstellung einer

---

<sup>4</sup> Teile dieser Fragestellungen wurden schon veröffentlicht in Theisel und Glück (2012)

intersubjektiven Übereinstimmung methodisch nachvollziehbar ist, fehlt weitgehend“ (Baumgartner 1998, 252).

Erkenntnisse darüber, welcher Förderort unter welchen Bedingungen für welche Ausprägung von Behinderung hilfreich ist, sind insgesamt noch gering. „Unterrichtsforschung, die vergleichend die Arbeit in Förderschulen und Integrationsklassen untersucht, liegt nicht vor – sie ist weder bildungspolitisch beauftragt noch von der Forschung eigenständig initiiert worden“ (Klemm & Preuss-Lausitz, 2008, 16). Die wenigen vorliegenden Untersuchungen, die Klemm in der von der Bertelsmann-Stiftung 2008 in Auftrag gegebenen Studie zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland zitiert, beziehen sich „überwiegend auf Schüler und Schülerinnen des Förderschwerpunkts ‚Lernen‘“ (ebd., 10). Die „Feststellung, dass Förderschülerinnen und –schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen“ (ebd., 10), lässt sich so vereinfacht weder auf Kinder und Jugendliche mit anderen Behinderungsformen übertragen, noch gibt sie Hinweise, welche Qualitätsmerkmale des Unterrichts zu gelingendem Lernen der in unterschiedlicher Weise von Behinderung bedrohter oder betroffener Kinder beitragen.

Da Lernvoraussetzungen, kulturelle, sozio-ökonomische sowie familiäre Gegebenheiten verschieden sind, wird es immer sehr verschiedene Antworten auf die Frage geben, unter welchen Bedingungen jeder Einzelne optimale Bildungschancen erhält, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. Aus diesem Grund sollte nicht nur die Debatte um Organisationsformen, sondern insbesondere die Auseinandersetzung mit Qualitätsmerkmalen der Lernangebote die Weiterentwicklung schulischer Bildungsprozesse bestimmen.

Da das Sprachheilwesen, wie es in Deutschland vorzufinden ist, einzigartig ist in seiner Art, kann auch nur hier seine Einzigartigkeit und die eventuell vorhandenen Vorteile für die Weiterentwicklung des Schulsystems erfasst werden.

Sprachheilpädagogen als Experten für die Organisation von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen stehen zunehmend vor der Aufgabe, neben der Organisation eines besonderen Bildungsangebotes in besonderen Schulen (SfS) Elemente dieses besonderen Bildungsangebotes auch in der allgemeinen Schule umzusetzen. Die qualitativen Aspekte des unterrichtlichen Angebotes wurden bisher



zwar vielfach theoretisch benannt (vgl. Kapitel 5), aber nie in ihrer praktischen Umsetzung und Relevanz für die kindliche Entwicklung herausgearbeitet.

Sollen Qualitätsmerkmale und damit auch Standards (Definition vgl. Kapitel 3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards) für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen entwickelt werden, so müssten diese auch widerspiegeln, was sonderpädagogische Bildungsangebote auszeichnet, was das ‚Mehr‘ oder ‚Andere‘ sprachheilpädagogischen Unterrichts ausmacht und vom Unterricht an einer Grundschule, unterstützt durch sprachtherapeutische Intervention außerschulischer Fachkräfte, unterscheidet. Dieses ‚Mehr‘ begrifflich zu fassen ist eine erste vordringliche Aufgabe. Sprachheilpädagogen „müssen in der Lage sein, kenntlich zu machen, was die Spezifität ihres fachlichen Denkens und Handelns ist und was nicht“ (Baumgartner, 2004, 119). Erst dann kann dieses ‚Mehr‘ einer empirischen Validierung unterzogen werden, da Erfahrungen „... höchstens als Hypothesen gedeutet werden [können], die durch experimentelle Forschungen erhärtet werden müssen“ (Wellenreuther, 2008, 2) und ansonsten subjektiv beliebig interpretierbar sind. Es soll folglich nach dem gesucht werden, was die Essenz sprachheilpädagogischen Unterrichts ausmacht. Dabei geht es in erster Linie um seine *Prozessqualität* und damit um die Frage, welche Merkmale des Unterrichts den sprachbeeinträchtigten Kindern einen besonders guten ‚Output‘ in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen unter der Berücksichtigung positiver sozial-emotionaler Entwicklung ermöglichen (*Ergebnisqualität*).

- Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern folgt unter anderem Prinzipien allgemein guten Unterrichts, allerdings evtl. in einer anderen, veränderten Gewichtung.

Welche der in der allgemeinen Unterrichtsforschung als für guten Unterricht wesentlich erkannten Merkmale werden auch für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern für bedeutsam gehalten?

- Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern zeichnet sich durch eine individuell ausgerichtete, differenzierte Gestaltung und durch die Berücksichtigung spezieller, auch sprachtherapeutischer Methoden aus.

Welchen besonderen Prozessmerkmalen des Unterrichts kommt in der Praxis besondere Bedeutung zu?

Für wie wichtig werden diese fachspezifischen Merkmale im Verhältnis zu Merkmalen allgemein guten Unterrichts erachtet?

- Sowohl in Unterrichts- als auch in der Therapieforschung wird der Fachperson ein besonderer Einfluss auf Qualität und Wirksamkeit zugesprochen. Immer wieder stellt sich deshalb die Frage nach den Kompetenzen, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sichern muss. Diese wiederum machen sich an Prozessmerkmalen fest.

Welche Kompetenzen werden im Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern in besonderem Maße gebraucht und eingesetzt?

- Sonderpädagogische Bildungsangebote gehen auch mit einem erhöhten Ressourcenangebot einher, das die Rahmenbedingungen des Bildungsangebotes und damit gegebenenfalls seine Qualität beeinflusst:

Welcher Einfluss wird welchen Rahmenbedingungen für die schulische Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder beigemessen?

Erst nach Beantwortung der oben genannten Fragestellungen mit Hilfe von Hierarchisierungen kann das, was Prozessqualität für sprachbeeinträchtigte Kinder ausmacht, begrifflich gefasst werden. Es wird sich dabei um ein recht breit angelegtes Konstrukt handeln, dessen Abstraktionsgrad noch unklar ist. Dieses Konstrukt eines ‚sprachheilpädagogisch guten Unterrichts‘ muss allerdings nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch gefasst werden.

- Jede Untersuchung braucht ein Instrument, mit dem der Untersuchungsgegenstand gemessen werden kann. Der Möglichkeiten sind viele, die mit unterschiedlichen Vor- und Nachteilen behaftet sind, weil jede Beurteilung von Qualität nur in Abhängigkeit desjenigen, der sie beurteilt, erfolgen kann. Allerdings ist bisher kein Instrument vorhanden, das das oben genannte Konstrukt erfassen könnte:

Wie kann ein Untersuchungsinstrument entwickelt werden, das das Konstrukt eines Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder reliabel und valide erfasst?

Wie kann dieses Instrument auf die Hauptgütekriterien eines Testverfahrens hin überprüft werden?

- Die Theorie postuliert einen deutlichen Unterschied zwischen allgemein ‚gutem‘ Unterricht und dem für sprachbeeinträchtigte Kinder notwendigen Unterrichtsangebot. Dadurch kann den betroffenen Kindern Lernen in besonderer Weise gelingen und Teilhabe ermöglicht werden.

Inwiefern ist dieses Instrument in der Lage, Unterschiede zwischen dem Unterricht an allgemeinen Schulen tatsächlich von dem sprachheilpädagogisch ausgerichteten an Sonderschulen zu erfassen?

Erst mit Hilfe eines solchen Instrumentes kann vielleicht in Ansätzen beantwortet werden, was für die zukünftige Gestaltung der Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder von besonderer Bedeutung ist:

In welchem Zusammenhang steht dieses so erfasste Unterrichtsangebot mit der Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder in den Bereichen Schulleistung (Lesen, Schreiben und Mathematik), Sprache (auf den verschiedenen Sprachebenen) und sozio-emotionaler Entwicklung?

Daraus wiederum ergeben sich weiterführende Fragestellungen:

Welche Konsequenzen haben die Ergebnisse für die Lehrerbildung?

Welche Aspekte sind wesentlich für die Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Sprachheilpädagogik?

Was lässt sich aus den Ergebnissen für die Gestaltung inklusiver Bildungsangebote lernen?

Ziel der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern sollte wirkungsvoller motivierender Unterricht, wo auch immer, sein, um gesellschaftliche Aktivität und Teilhabe auf dem Hintergrund eines positiven Selbstkonzeptes zu sichern. Dies ist Auftrag der Behindertenrechtskonvention sowie Ziel der ICF und vieler bildungspolitischer Veröffentlichungen (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011). Darüber, wie dies für sprachbehinderte Kinder gelingen kann, gibt es vielfältige theoretische Ansätze und Überlegungen (vgl. Kapitel 6).

„Bis zum heutigen Tag wurde keiner dieser Entwürfe einer empirischen Anwendbarkeits- und Wirkungsforschung unterzogen. Mir scheint, dass die Vorstellung von einer spezifischen Didaktik für Sprachbehinderte bei vielen Lehrerinnen und Lehrern eher nebulös ist;“ (Bahr, 2007, 130). Diese Arbeit soll dazu beitragen, den Nebel etwas zu lichten.

Nicht alle der genannten Fragestellungen können im Rahmen der Forschungsstudie UquaS, der sich diese Arbeit widmet, in gleicher Weise beantwortet werden. Schwerpunktsetzungen sind unabdingbar. Die wesentlichen Hypothesen, die im methodischen Teil einer Prüfung unterzogen werden, werden in Kapitel 6. Untersuchungsdesign zusammengefasst und beziehen die weiterführenden Fragestellungen nicht mehr mit ein.

### 3. Forschungen zur Unterrichtsqualität

In den letzten Jahren ist zunehmend eine empirische Fundierung bildungspolitischer Entscheidungen gefordert. Studien wie PISA, TIMMS u.a. haben die Orientierung an nachweisbaren Wirkungen des Unterrichts wichtiger werden lassen, so dass der ‚Ertrag‘ des Unterrichts in den Fokus rückt. Die Einführung von überprüfbaren Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten (VERA) und Schulevaluationen sind Beispiele für diese Entwicklung im vergangenen Jahrzehnt. Die Entwicklung der Unterrichtsforschung wendet sich von einer eher normativen Betrachtungsweise hin zu einer eher empirischen. Die allgemeine Didaktik des Unterrichts als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, die sich über viele Jahre mit der Qualität von Unterricht beschäftigte, stellt Prinzipien und Regeln für die Unterrichtsgestaltung bereit, die in erster Linie normativ begründet sind. Ihr geht es um Auswahl und Begründung der Ziele und Inhalte des Lernens ohne zwangsläufig empirisch nachgewiesene Bezüge. Doch die Didaktik muss sich zunehmend unterrichtlicher Lehr- und Lernforschung öffnen. Diese wiederum nimmt auf Grund ihrer methodischen Ausrichtung in erster Linie Unterrichtsprozesse in den Blick, ohne die Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, die bedeutenden Einfluss auf den Prozess hat, aber schwer messbar ist. Beide wissenschaftlichen Richtungen könnten voneinander profitieren, wenn die jeweils gewonnen Erkenntnisse wechselseitig genutzt werden. Hieran wird schon deutlich, dass die wissenschaftlich fundierte Durchleuchtung des Unterrichts einige Hürden zu nehmen hat, die im Folgenden kurz angesprochen werden sollen.

1. **Definition von Qualität:** Die Definition dessen, was guten Unterricht ausmacht, ist vielseitig und abhängig davon, ob Unterrichtsprozesse oder -effekte oder der Input in den Blick genommen und welche Kriterien angelegt werden (Feyerer, 2007, Kapitel 2).
2. **Vielfältige Einflussvariablen:** Die Einflussgrößen auf unterrichtliches Geschehen sind enorm vielfältig, so dass lineare Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen und der Entwicklung der Kinder nicht ohne Berücksichtigung unterschiedlichster Aspekte festzustellen sind. Einfache Korrelationen führen bei

komplexen Zusammenhängen nicht weiter. Helmke bezeichnet dies als Multikollinearitätsproblem (Helmke, 2009, 58).

3. **Verschiedene Sichtweisen:** Unterricht ist immer nur aus der Perspektive desjenigen gut oder schlecht, der ihn beobachtet bzw. beurteilt. Dabei zeigen sich immer wieder große Unterschiede in der Beurteilung durch die Beteiligten, so dass kein Konsens, insbesondere auf Seiten der Schüler, zu erwarten ist (Helmke, 2009), 56). Ein mehrperspektivischer Blick auf Unterricht (Schüler, Lehrer, Kollegen, externe Beobachter..), der mehrere Methoden berücksichtigt (Fragebögen, Beobachtung, Interview etc.), erlaubt eine umfassendere Beurteilung.
4. **Zielgruppe:** Derselbe Unterricht kann für manche Schüler gewinnbringend sein, für andere weniger, d.h. es gibt Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsmerkmalen und Schülermerkmalen (vgl. ATI-/RTI-Forschung, Walter, 2008; Bloom 2008). Dazu gehören das Geschlecht, das Alter, die Lernvoraussetzungen u.v.m. Insbesondere im Hinblick auf gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern ist dies zu beachten. So profitieren nicht alle Förderschwerpunkte in gleicher Weise von bestimmten Maßnahmen.
5. **Ziele:** Qualität zeigt sich immer nur bezogen auf bestimmte Zielvorstellungen. Sie bestimmen über die Beurteilung von Erfolg oder Misserfolg (Ditton, 2007). Dazu gehören einerseits zentrale Erwartungen an schulisches Lernen, wie sie von Bildungsplänen, Standards für die Förderung, Verwaltungsvorschriften o.ä. vorgegeben werden, andererseits die ganz persönlichen Zielsetzungen eines jeden Lehrers für seinen Unterricht. Diese Zielstellungen müssen sich nicht immer decken. Auch unterscheiden sich die Zielstellungen verschiedener Schultypen und Bildungsgänge. So ist die SfS einerseits dem Bildungsplan der Grundschule verpflichtet, andererseits dem Bildungsplan der SfS. Nicht nur das Lernen, sondern auch die Rehabilitation der Sprache im Rahmen der Bildungsprozesse steht damit im Fokus, d.h. der Erwerb von Kompetenzen unter erschwerten Bedingungen. Oft ist das Niveau der Kompetenzerreichung, ab dem Unterricht als erfolgreich gelten kann,

noch nicht geklärt: „Über welche Kompetenzen müssen Schüler verfügen, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen?“ (Ditton, 2007, 41).

Teilweise können diese unterschiedlichen Zielsetzungen miteinander konkurrieren, z.B. kognitive Lernziele versus sozial-emotionale.

6. **Abhängigkeit von der Ausgangslage:** Reine Outputberechnungen sind insofern problematisch, als dass sie die unterschiedlichen Startbedingungen einzelner Kinder bzw. ganzer Klassen nicht berücksichtigen. Diese Startbedingungen sind ausgesprochen vielfältig und setzen sich einerseits aus individuellen Lernvoraussetzungen in den Bereichen Sprache, Kognition, Wahrnehmung, Konzentration etc. als auch aus sozialen Bedingungen zusammen, so dass Bildungshintergrund der Eltern, soziale Schicht, Anzahl der Geschwister, familiäre Situation uvm. eine Rolle spielen können. Das Erreichen von Zielen und damit der Bildungserfolg kann nur in Abhängigkeit von der Ausgangslage angemessen erfasst werden. Wesentlich ist es deshalb, den Zuwachs (value-added) bzw. die Veränderung in den zu untersuchenden Bereichen des Outputs zu berücksichtigen. Hier erhebt sich die Frage nach der Vergleichsnorm des Erfolgs, die intraindividuell oder interindividuell und damit altersnormiert erfolgen kann.

In den folgenden Unterkapiteln werden diese Problemfelder näher beleuchtet. Dabei dient dieses Kapitel vor allem der Sichtung der aus der allgemeinen Unterrichtsforschung als relevant erachteten Aspekte, während die für sprachbeeinträchtigte Kinder spezifischen in Kapitel 5 dargestellt werden sollen. Nach einem Überblick über wichtige Entwicklungslinien der Unterrichtsforschung in Kapitel 3.1. sowie wesentlichen Ergebnissen (inter)nationaler Forschungsstudien sollen in Kapitel 3.2. die wesentlichen Bereiche betrachtet werden, die Unterrichtsforschung bisher in den Blick genommen hat, zusammengefasst im Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke. Dabei wird deutlich werden, wie vielfältig die Definition von Unterrichtsqualität sein kann und wie vielseitig ihre Abhängigkeit ist. Einige dieser Einflussbereiche erfahren in den dann folgenden Unterkapiteln eine genauere Beleuchtung: Zuerst der Lehrer selbst als Experte unterrichtlichen Handelns (Kapitel 3.3.), anschließend der Unterrichtsprozess, indem beispielhaft verschiedene Output- bzw. Prozessvariablen in den Blick genommen werden, die die Forschungen im deutschsprachigen Raum als

wesentlich erkannt haben (vgl. Kapitel 3.4.). Diese schlagen sich in unterschiedlichen Methoden und Organisationsformen des Unterrichts nieder, die ihrerseits Gegenstand der Unterrichtsforschung sein können (Kapitel 3.5.). Alle diese Prozessmerkmale des Unterrichts finden in Interaktion statt, die ihrerseits großen Einfluss auf die Gestaltung der Merkmale hat, so dass das Kommunikations- und Interaktionsgeschehen selbst zu einem wichtigen Forschungszweig geworden ist (Kapitel 3.6.). Darüber hinaus spielen die Inhalte, die Unterricht transportiert, im Hinblick auf Organisationsformen, Prozessmerkmale, Methoden, Sozialformen, Interaktion etc. eine Rolle und erfordern eine genaue Erfassung der Vorerfahrungen der Schüler im jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkt (Kapitel 3.7.). Eine Zusammenschau von über 800 Metaanalysen zu sämtlichen Bereichen der Unterrichtsforschung, in der John Hattie (2009) Haupteinflussvariablen auf die Schulleistungsentwicklung analysiert (Kapitel 3.8.), folgt, bevor noch ein Blick auf das Lernen der Schüler selbst geworfen werden soll (Kapitel 3.9.). Dies rückt zunehmend durch den Einfluss der Hirnforschung in den Blick. Die Zusammenfassung in Kapitel 3.10. soll noch einmal die für das hier gewählte Vorgehen relevanten Entscheidungen und Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der bisherigen Forschungsbemühungen deutlich machen. Das dem Instrument zugrundeliegende Qualitätsmodell wird erst nach Sichtung der Forschung zum sprachheilpädagogischen Unterricht in Kapitel 5.6. Zusammenfassung) vorgestellt.

#### **3.1. Die Entwicklung der Unterrichtsforschung in Deutschland**

Nach Helmke (2009) ist der Beginn der Unterrichtsforschung dadurch gekennzeichnet, persönliche Eigenschaften erfolgreicher Lehrer herauszukristallisieren. Dazu gehörten beispielweise Humor, Engagement, Geduld etc. Diese Forschungen blieben weitgehend ohne Ergebnis: „Zu groß ist die Heterogenität der Aufgaben von Lehrkräften, zu lang und zu indirekt ist der kausale Wirkungspfad von einem allgemeinen Persönlichkeitsmerkmal eines Lehrers bis hin zu Lernprozessen individueller Kinder“ (Helmke, 2009, 47). Da es sich vor allem um relativ stabile Persönlichkeitsaspekte handelt, die mit dem Temperament der einzelnen Personen zusammenhängen und der Beeinflussung wenig zugänglich sind, verlor dieses ‚Persönlichkeits-Paradigma‘ (Helmke, 2009, 48) an Bedeutung und wurde durch das ‚Prozess-Produkt-Paradigma‘ abgelöst. Dabei wird die Beziehung zwischen Prozessvariablen des Unterrichts und Zielkriterien, wobei meistens die Schülerleistungen als Maß



herangezogen werden, untersucht. Variablen wie z.B. Verständlichkeit, Strukturiertheit, Klassenführung etc., die den Unterrichtsprozess bestimmen, werden mit dem Lernerfolg, d.h. den Leistungen der Kinder in einem bestimmten Fach (Produkt), in Beziehung gesetzt und Zusammenhänge statistisch erfasst. Lern- und leistungsrelevante Merkmale des Unterrichts werden auf diese Weise herauskristallisiert. Zunehmend wurde die Komplexität der Wechselwirkungen deutlich, die das Aufspüren linearer Effekte unmöglich macht. Im Zuge der kognitiven Wende wurde vor allem Kritik am überwiegend theorieleeren und additiven Vorgehen bei der Suche nach Effekten laut (Ditton, 2006), das die Prozesse nicht berücksichtigt, die sich zwischen den einzelnen Merkmalen und dem Lernerfolg der Schüler (Produkt) abspielen.

So wurde die systematische Erforschung der Beziehungen zwischen Merkmalen des Unterrichts und Schülerleistungen (variablenzentrierter Ansatz) in der Folge erweitert durch das ‚Expertenparadigma‘ (personenzentrierter Ansatz). Hierbei kommen die Lehrpersonen selbst wieder stärker in den Blick, allerdings nicht hinsichtlich ihrer Charaktereigenschaften, Führungsstile o.ä., sondern im Hinblick auf ihr professionelles Wissen und Können. Es sollen Personen identifiziert werden, die als Experten gelten, um deren Unterricht und subjektive Theorien vom Lehren und Lernen genauer anzuschauen und Erkenntnisse über Kompetenzen zu gewinnen, die gelingendes Lernen ermöglichen. Dabei wurden häufig Verhaltensweisen der Lehrpersonen in ihrer Häufigkeit gezählt bzw. beobachtet und mit der Menge des auf Schülerseite Gelernten in Beziehung gesetzt.

Auch diese Forschung vernachlässigt die Komplexität des Unterrichtsgeschehens. Die Annahme, es gäbe einen linearen Zusammenhang zwischen Lehrerverhalten und Schülerleistungen, liegt zugrunde. Die vielen Variablen der Unterrichtsprozesse und der Umgebung, in denen er stattfindet, werden nicht berücksichtigt.

Es hat sich gezeigt, dass sich diese beiden Ansätze, variablen- und personenzentriert, wechselseitig ergänzen und weder der eine noch der andere als Königsweg gelten kann. „Die Suche nach den unerschütterlichen Grundpfeilern guten Unterrichts hat bislang ebenso wenig zum Erfolg geführt wie die frühere Suche nach unabdingbaren Persönlichkeitsmerkmalen guter Lehrkräfte (Einsiedler, 2011). Stattdessen zeichnet sich ab, dass es eine Vielzahl an Kombinations- und Variationsmöglichkeiten von Praktiken und Methoden für guten und schlechten Unterricht gibt“ (Ditton, 2006, 236).

Dies macht quantitative Unterrichtsforschung sehr schwierig, da die Auswahl der zu untersuchenden Aspekte immer Reduzierung und Engführung bedeutet.

Geschichtlich sind zwei Forschungstypen zu unterscheiden: Quantitative Vergleichsstudien und qualitative Fallstudien (Horstkemper & Tillmann, 2008). Es handelt sich dabei um sehr unterschiedliche methodische Zugänge mit spezifischen Erkenntnismöglichkeiten und –grenzen, die sich mal eher kooperativ, mal kritisch in wechselseitigem Bezug entwickelt haben. Bis in die sechziger Jahre gab es in erster Linie bildungstheoretische Begründungen für bestimmte Schul- oder Unterrichtsformen, die sich in unterschiedlichen didaktischen Modellen niederschlugen, empirische Analysen gab es kaum. Damit spielten in erster Linie normative Vorstellungen eine Rolle, wie z.B. Beteiligungsmöglichkeiten von Schülern, humaner zwischenmenschlicher Umgang, systematische und damit sinnvoll aufbauende Vermittlung der Inhalte o.ä., weniger die Effekte, wie z.B. die Leistungen der Schüler, ihre Einstellungen oder Kompetenzen (Ditton, 2006).

Die Entwicklung der empirisch ausgerichteten Schulforschung begann in Deutschland Ende der 1960er Jahre mit dem Vergleich der unterschiedlichen Schulformen, ausgelöst durch eine bildungspolitische Debatte um das richtige Schulsystem. In der alten Bundesrepublik war zu dieser Zeit in allen Bundesländern das gegliederte Schulsystem prägend, aufgeteilt in die drei Schulformen Haupt-, Realschule und Gymnasium, während in der ehemaligen DDR das Einheitsschulsystem vorherrschte. Nun sollte das dreigliedrige Schulsystem durch eine integrierte Gesamtschule ersetzt oder zumindest ergänzt werden. „Im Kern ging es darum, an die Stelle eines selektiven Schulsystems (Übergangsauslese nach der 4. Klasse) ein integriertes Schulsystem zu setzen, das auch in der Sekundarstufe I nur eine einzige Schulform – die Gesamtschule - kennen sollte“ (Horstkemper et al., 2008, 288). Interessant ist, dass sich diese Debatte derzeit in ganz ähnlicher Weise in Bezug auf das gegliederte Sonderschulwesen, das zugunsten flächendeckender inklusiver Beschulung aufgegeben werden soll, wiederholt.

Die Etablierung der neuen Schulform der Gemeinschaftsschule wurde von intensiver empirischer Forschung begleitet, um die Resultate der verschiedenen Schulformen vergleichen und so über Erfolg oder Misserfolg entscheiden zu können. Beauftragt mit dieser Vergleichsforschung wurde Helmut Fend, der in mehreren Bundesländern Querschnittsstudien durchführte, um die Wirkung der Schulsysteme zu vergleichen, und der die Ergebnisse Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre vielfältig publizierte (Fend &

Klaghofer, 1980, Fend & u.a., 1981, Fend, 1982, Ludwig, 1981). Wesentlichste Erkenntnis dieser Studien war, dass die Schulform für sich genommen vergleichsweise geringen Einfluss auf den Output hat, während „die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen der gleichen Schulform weit größer sind als die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Systemen“ (Horstkemper et al., 2008, 292). Die Qualität jeder einzelnen Schule spielt demnach eine größere Rolle als die des Systems; die Qualität der Klasse hat nochmals mehr Einfluss als die der Schule (Schuck, 2011, Hattie, 2009, u.a.). Die Varianz der fachlichen Leistung zwischen einzelnen Schulen übersteigt bei weitem die Varianz zwischen den Schulformen, so dass es große Überlappungen gibt.

Hinsichtlich der Entwicklung des Selbstbewusstseins konnte Fend grundsätzlich sehr große Unterschiede zwischen guten und schlechten Schülern feststellen, die in der Gesamtschule am größten waren, wobei hier Bezugsgruppeneffekte als Erklärung herangezogen werden: „Während sich im gegliederten System Hauptschüler nur mit den anderen Lernenden der Hauptschule vergleichen, müssen sich die ‚schwachen‘ Gesamtschüler über die ganze Leistungsbreite vergleichen – und so auch mit den besonders starken Schülern“ (Horstkemper et al., 2008, 291). Dass solche Vergleiche, die alle Kinder automatisch vollziehen, großen Einfluss auf Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl haben, ist auch von Kindern mit Beeinträchtigungen bekannt (Huber, 2009, Ahrbeck, 2010).

Während inhaltlicher Schwerpunkt dieser ersten empirischen Studien in Deutschland in erster Linie die Chancengleichheit und das soziale Lernen waren, gerieten Ende der 90er Jahre die im Laufe des Schullebens erworbenen fachlichen Kompetenzen stärker in den Blick. „Dies wurde ausgelöst durch zwei international-vergleichende angelegte Studien (TIMSS 1997; PISA 2000), die den deutschen Schülerinnen und Schülern jeweils sehr dürftige Leistungsergebnisse attestierten“ (Horstkemper et al., 2008, 292). Auch hierbei handelt es sich um bildungspolitisch motivierte und staatlich finanzierte Forschungsprogramme, wobei diesmal nicht das Schulsystem sondern die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fokus standen.

Die großen Schulleistungstudien - seien sie nun national oder international - sind in der Regel deskriptiv angelegt und liefern Orientierungswissen. Allerdings sind sie für die Entwicklung didaktisch-methodischer Maßnahmen oder deren Überprüfung weniger geeignet.

Dennoch sollen an dieser Stelle drei der großen nationalen bzw. internationalen Studien kurz dargestellt werden. Gerade weil sie sich teilweise stark mit schulsystemischen Vergleichen beschäftigen, machen sie die Notwendigkeit deutlich, qualitativ-inhaltliche Aspekte des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Befunde stützen sich teilweise wechselseitig.

Die Studie **BIJU** (Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter) wurde 1991/1992 begonnen, nachdem das ostdeutsche Schulsystem weitgehend an die föderale Struktur der ehemaligen BRD angeglichen und auf ein gegliedertes Schulsystem umgestellt war. Mit ihr sollte Klarheit gewonnen werden über die Qualität schulischer Bildung bezogen auf die kognitive (Erwerb einer soliden Wissensbasis) und psycho-soziale Entwicklung (Identitätsfindung). Theoretische Grundannahme der BIJU-Studie ist es, dass „die interindividuellen Entwicklungsunterschiede als intra- und interindividuelle Differenzierungsprozesse verstanden werden müssen, die in Widerspruch stehen zu dem Leitgedanken einer gemeinsamen Grundbildung“ (Baumert et al., 1996, 172). Durch Schulform- und Fachwahlen werden individuelle Entwicklungsmöglichkeiten schon früh mitbestimmt. Um Schul- und Klasseneffekte zu trennen, wurden in der Regel zwei Klassen pro Schule im Klassenverband untersucht. Zusätzlich gab es eine Querschnittsuntersuchung in Klasse 10. Ein wesentliches Ergebnis der BIJU-Studie war, dass sich eine gut organisierte Wissensbasis im jeweiligen Schulfach als die beste Voraussetzung für kumulative Lernprozesse und selbstständiges Weiterlernen erwies. Damit ist ein „intelligent geordnetes, in sich vernetztes, in verschiedenen Situationen erprobtes und flexibel anpassbares Wissen“ (Baumert et al., 1998, 15) gemeint.

Im Leistungsbereich sind die Schulformeffekte über die Fächer hinweg stabil und sehr groß! Während es keine Unterschiede zwischen Haupt- und Gesamtschülern gibt, schneiden Realschüler und Gymnasiasten deutlich besser ab als Gesamtschüler. Insgesamt bekommt die Gesamtschule durch diese Studie kein gutes Zeugnis ausgestellt. Hier zeigt sich, dass schulsystemische Unterschiede sich offenbar nur unter bestimmten Voraussetzungen zeigen. Vorwissen und die kognitiven Grundfähigkeiten erwiesen sich als wesentlich bedeutsamer in ihrem Einfluss als der soziale Status. „In allen Analysen ist der Einfluss der Sozialschicht nach Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen relativ gering oder statistisch nicht nachweisbar. Dies weist darauf hin, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungsentwicklung innerhalb von Schulformen im Vergleich zu ihrer Bedeutung bei der Übergangsauslese in der Regel überschätzt wird“ (Baumert et al., 1998, 17). Diese Ergebnisse sind insbesondere vor

dem Hintergrund der aktuellen Debatte um den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg interessant. Für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern würden diese Ergebnisse bedeuten, dass diese auf Grund ihrer deutlich ungünstigeren Ausgangsbedingungen in den Bereichen Sprache, Kommunikation und Wahrnehmung (vgl. 8.3.2. Die Kinder) für ihren Lernprozess eine besondere Unterstützung benötigen, wenn sie zu vergleichbaren Ergebnissen im Bereich der Schulleistung gelangen sollen. Wie diese Unterstützung im Rahmen des Unterrichts aussehen kann, damit sie gewinnbringend für die Kinder ist, soll mit Hilfe des hier zu entwickelnden Instrumentes ein Stück weit transparent gemacht werden.

Obwohl es sich bei der Forschungsstudie TIMSS nicht um allein deutsche Forschung handelt, soll sie an dieser Stelle nicht ausgenommen werden, da auch sie schulsystemische Fragestellungen berücksichtigt, als Outputvariable aber das Fachwissen in den Naturwissenschaften in den Blick nimmt.

In der deutschen Übersetzung ist **TIMSS** die ‚Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie‘, die von 1994 bis 1996 durchgeführt wurde. Trotz der eher deskriptiven Anlage dieser Studie stellen die Autoren Vermutungen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bei TIMSS an. Systematische Leistungsunterschiede könnten demnach zurückgeführt werden auf:

- Bereitschaft der Lehrer, persönliche Ressourcen zu investieren (Engagement)
- Lernkultur des Schulwesens: Bedeutung, die dem Wissenserwerb und der damit verbundenen Anstrengung und Ausdauer zugemessen wird
- Schulische Wertschätzung der Fächer
- Qualität des Fachunterrichts

Das Fazit, das die Autoren aus TIMSS ziehen, lautet: „Aus den Befunden von TIMSS lässt sich kein strukturelles Argument für oder gegen integrierte Schulformen gewinnen.....

Strukturdebatten verfehlen die zentrale Problemstellung der Optimierung vorhandener Bildungsgänge“ (Baumert et al., 1998,13). Zentral scheinen unterrichtliche Qualitäten zu sein, die mit Engagement und Einstellung der Lehrkräfte zusammenhängen. Diese hier als relevant erkannten personenspezifischen Merkmale (vgl. Kapitel 3.2. Vielfältige

Einflussfaktoren auf Unterricht) sollen deshalb auch Eingang in den Fragebogen finden (vgl. Kapitel 7.1. Der Expertenfragebogen).

**Scholastik** ist im deutschsprachigen Raum eine der umfassendsten schulischen Längsschnittstudien (Helmke et al., 1998). Ihr Ziel war es, Bedingungen des Lernerfolgs und der Leistungsentwicklung in Grundschulen zu erfassen. Die Eingangsvoraussetzungen der Kinder wie Intelligenz, Vorwissen, soziale Herkunft etc. spielten dabei eine besondere Rolle. Auch hier geht es nicht um Handlungsanweisungen oder didaktische Tipps für den schulischen Alltag, d.h. Prozessmerkmale des Unterrichts selbst standen nicht im Fokus der Forschung.

Ebenso wie bei BIJU und TIMSS erweist sich das Vorwissen als bedeutsamerer Faktor für die schulische Leistungsentwicklung. Während der Grundschulzeit zeigte sich eine „zunehmende Stabilisierung interindividueller Unterschiede“ (Helmke et al., 1998, 26). Die Leistungsunterschiede in Klasse 2 erhalten sich bis zum Ende der Grundschulzeit. Für die Grundschule ist dies ein erfreuliches Ergebnis, da sie es zwar nicht schafft, anfängliche Leistungsunterschiede zu verringern, diese aber auch nicht größer werden. Für alle schulischen Leistungsbereiche gilt, dass der Kenntniserwerb durch das Vorwissen im entsprechenden Bereich „erheblich besser vorausgesagt werden kann, als durch allgemeine intellektuelle Fähigkeiten“ (Helmke et al., 1998, 25). Sprachbehinderte Kinder, die häufig mit massiven Wortschatzdefiziten in die Schule kommen, so dass Sprachverständnis und Produktion eingeschränkt sind, starten mit wesentlich schlechteren Voraussetzungen in den Schriftspracherwerbsprozess. „Der Erwerb der grundlegenden Kulturtechniken (...) hängt ebenfalls viel stärker von bereichsspezifischen Kompetenzen (wie phonologischen Leistungen, Buchstabenkenntnis, Zahlverständnis) als von fachunspezifischen allgemeinen Fähigkeiten ab“ (Helmke et al., 1998, 25). Je komplexer ein Wissensgebiet, desto größer ist der Einfluss des Vorwissens, denn „Je hierarchischer ein Wissensgebiet aufgebaut ist, in desto höherem Maße basieren spätere Leistungen auf vorangegangenen Lernprozessen“ (Helmke, 2009, 26).

Es wäre also zu begrüßen, wenn die Schere zwischen den sprachlich unauffällig entwickelten Kindern und den sprachbeeinträchtigten im Laufe der Grundschulzeit nicht aufginge. Nähme sie ab, wäre das ein enormer Erfolg für schulische Bildung!

Letztlich signalisieren die Ergebnisse der Münchner SCHOLASTIK-Studie, dass individuelle Merkmale der Schüler, die diese mit in die Schule bringen, einen größeren Einfluss haben als die Qualität des Unterrichts. Dennoch finden die Autoren Zusammenhänge zwischen Schulleistungsentwicklung und Merkmalen des Unterrichts, wie z.B. Klassenführung, Motivierung und aktiver Unterstützung der Schüler, Klarheit der Darstellung der Inhalte etc. (Helmke et al., 1998, 26). Es müssen aber nicht alle Merkmale vorhanden sein, um erfolgreich unterrichten zu können, sondern es gibt offensichtlich ganz unterschiedliche Stile erfolgreichen Unterrichts. Es ist durchaus möglich, leistungsförderliche Merkmale zu ersetzen oder durch andere zu kompensieren. Keinen Einfluss hatten das Sozialklima und die Klassengröße.

An der hier an ausgewählten Beispielen dargestellten standardisierten Vergleichsforschung wurde seit ihrem Bestehen Kritik laut. Sie bezieht sich einerseits auf die Komplexität schulischer Bildungsprozesse, die mit derartigen quantitativen Methoden nicht erfasst werden könne, andererseits auf die Methodik selbst, die vielfach statistischen Standards nicht genüge. Dadurch sei eine Vergleichbarkeit nicht gegeben.

In der 1990er Jahren ist deshalb eine Abkehr von quantitativen Methoden hin zu qualitativen zu beobachten. Es werden Einzelfallstudien von Schulen durchgeführt, die nicht unbedingt in Vergleich zu anderen treten müssen. Dabei geht es „um die Betrachtung microanalytischer Prozesse“ (Horstkemper et al., 2008, 299), die in ihrer Komplexität berücksichtigt werden sollen. Beispielweise werden Haltungen der Lehrer und Schüler zum Unterrichtsgegenstand, die Art und Weise der Instruktion o.ä. (Hamre, 2009).

In jüngster Zeit allerdings wird wieder eine Hinwendung zu empirischer, quantitativer Forschung deutlich. In den USA wurde das ‚Institute of Education Sciences (IES)‘ gegründet mit dem Auftrag, Evidenzbasierung als Grundlage jeder erzieherischen Praxis und politischer Entscheidung bereitzustellen. So bemüht sich das IES, Forschungsergebnisse zur Verfügung zu stellen, die generalisierbar sind auf alle Schulkinder. Dadurch wurden Wissenschaftler angeregt, neue Messinstrumente zur Unterrichtsbeobachtung zu entwickeln, die reliabel und valide sind. Einige Panel-Studien wurden in Angriff genommen (Berkemeyer, Bos, Holtappels, McElvany & Schulz-Zander, 2010), die Kinder im Längsschnitt untersuchen. In Deutschland rufen die einzelnen Bundesländer Institutionen ins Leben, die sich mit Unterrichtsforschung und qualitativer Schulentwicklung beschäftigen. In BW ist dies

beispielweise das Landesinstitut für Schulentwicklung (<http://www.ls-bw.de/>). Bundesweit beschäftigt sich das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) mit den Fragestellungen zur Unterrichtsforschung und macht diese zugänglich.

#### **Fazit**

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der großen nationalen und internationalen Studien, dass die Einflüsse innerhalb der einzelnen Schulen, insbesondere innerhalb der einzelnen Klassen, unter Berücksichtigung der Zusammensetzung der Klassen und damit der Voraussetzungen, die die Kinder mit sich bringen, am größten sind. Diese Erkenntnis erfordert einen Blick in die Klassenzimmer und damit in den Unterricht, wie er von den einzelnen Lehrkräften umgesetzt wird. Auch wenn interindividuelle Unterschiede großen Einfluss auf die Leistungsentwicklung haben, spielt der Unterricht der einzelnen Lehrkräfte offensichtlich eine nicht zu unterschätzende Rolle. Damit wird der Forschungsgegenstand spezifischer und detaillierter als es größer angelegte Schulformvergleiche leisten können. Forschungsbemühungen dazu sollen im Folgenden dargestellt werden. Zuerst wird allerdings in Kapitel 3.2. ein Überblick zu den Wechselwirkungen der verschiedenen Einflussbereiche im Unterricht gegeben, die Forschung zu berücksichtigen hat.

#### **3.2. Vielfältige Einflussfaktoren auf Unterricht**

Da die Aspekte, die sich positiv auf das Lernen auswirken können, vielfältig sind und aus sehr unterschiedlichen Bereichen stammen können, lassen sich nur sehr schwer einzelne **Merkmale** herauskristallisieren, die für sich allein genommen, die ‚Stellschrauben‘ zur Verbesserung des Unterrichts sein können. Einzelne Merkmale sind wiederum nur in Interaktion mit anderen wirksam, wobei alle in Abhängigkeit zu Schülermerkmalen stehen (vgl. Walter, 2008). „Ein- und derselbe Unterricht in einer Klasse kann für einige Schüler gut, für andere schlecht sein – je nach den kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Schülerseite“ (Helmke, 2009, 34). Für die Beschreibung der Qualität bzw. Lernwirksamkeit von Unterricht macht dies ein adaptives Vorgehen erforderlich. Aus der Menge möglicher Variablen, die Unterricht beeinflussen, gilt es, die wirksam werden zu lassen, die den **Voraussetzungen der Lernenden** am besten entsprechen.



Darüber hinaus lassen sich Aussagen über die Qualität von Unterricht nur im Hinblick auf bestimmte **Ziele** machen (Schulleistungen, soziale Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen etc.), so dass einzelne Variablen nicht per se als ‚Merkmale guten Unterrichts‘ gelten können. Die Wahl der **Organisationsformen und Methoden** wiederum ist abhängig von den Zielen und kann für das Erreichen des einen hilfreich, für das andere hinderlich sein, so dass nichts grundsätzlich als gut oder schlecht zu beurteilen wäre. Gleiches gilt für die Auswahl und Aufbereitung von **Inhalten**, die ihrerseits fachspezifischer oder fächerübergreifender Natur sein können.

„Unterrichtsqualität .... muss an der Art, wie sie für welche Inhalte zu welchen Zwecken angesichts der Leistungsfähigkeit (Passung, Anschlussfähigkeit) der Schüler eingesetzt wird, bemessen werden“ (Scheltwort, 2007, 86) und ist wiederum abhängig von den **Rahmenbedingungen**, in denen sich Unterricht vollzieht. Nötig ist deshalb „eine Gesamtsicht von Unterricht als Zusammenspiel von Bedingungen und Prozessen auf der Mikroebene des Lernens, der Mesoebene des eigentlichen Unterrichts und schließlich der Makroebene, d.h. der Analyse von Unterricht im Kontext von Schule und Gesellschaft“ (Ditton, 2006, 241). Helmke versucht diese Wechselwirkungen in einem Angebot-Nutzungsmodell (vgl. Abbildung 1) von Unterricht deutlich zu machen, das sowohl Merkmale des Unterrichts als auch der Lehrperson berücksichtigt sowie Einflüsse von Familie, Kontext und Lernpotenzial der Schüler aufnimmt.

Unterricht wird hier lediglich als ein Angebot angesehen. Ob und wie er genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischen liegender Faktoren, sog. Mediationsprozesse, ab, die wiederum von individuellen Eingangsbedingungen und Lernstrategien der Schüler beeinflusst werden.

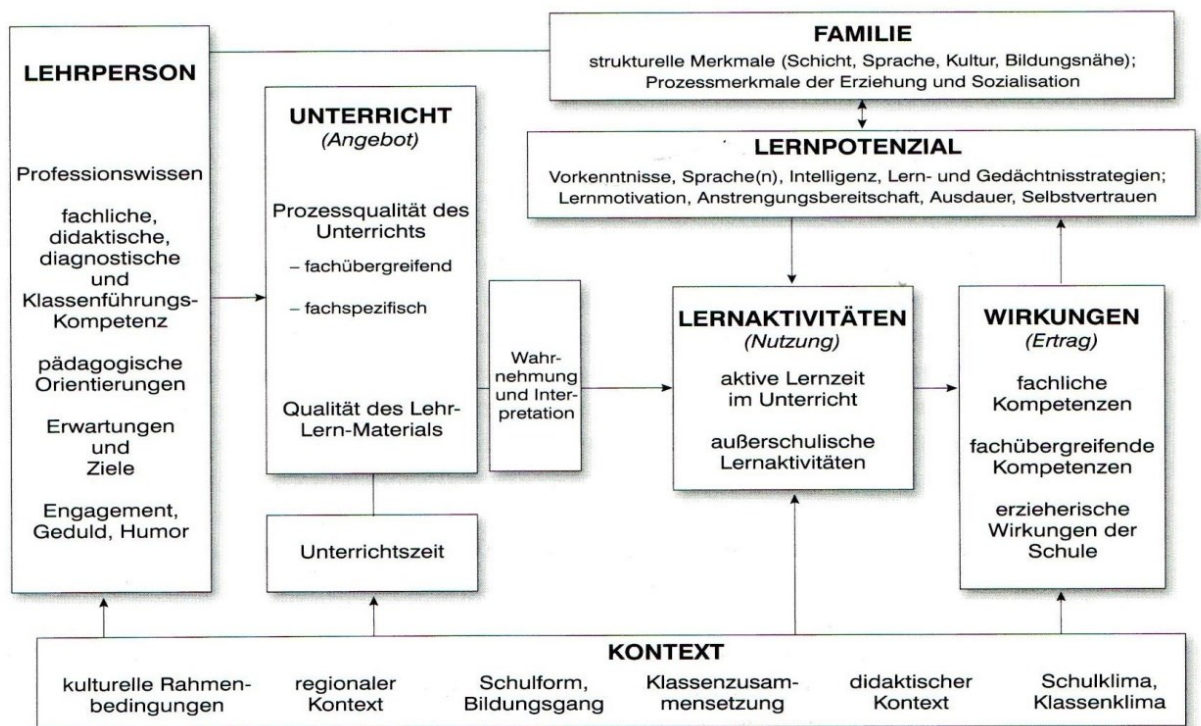


Abbildung 6: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

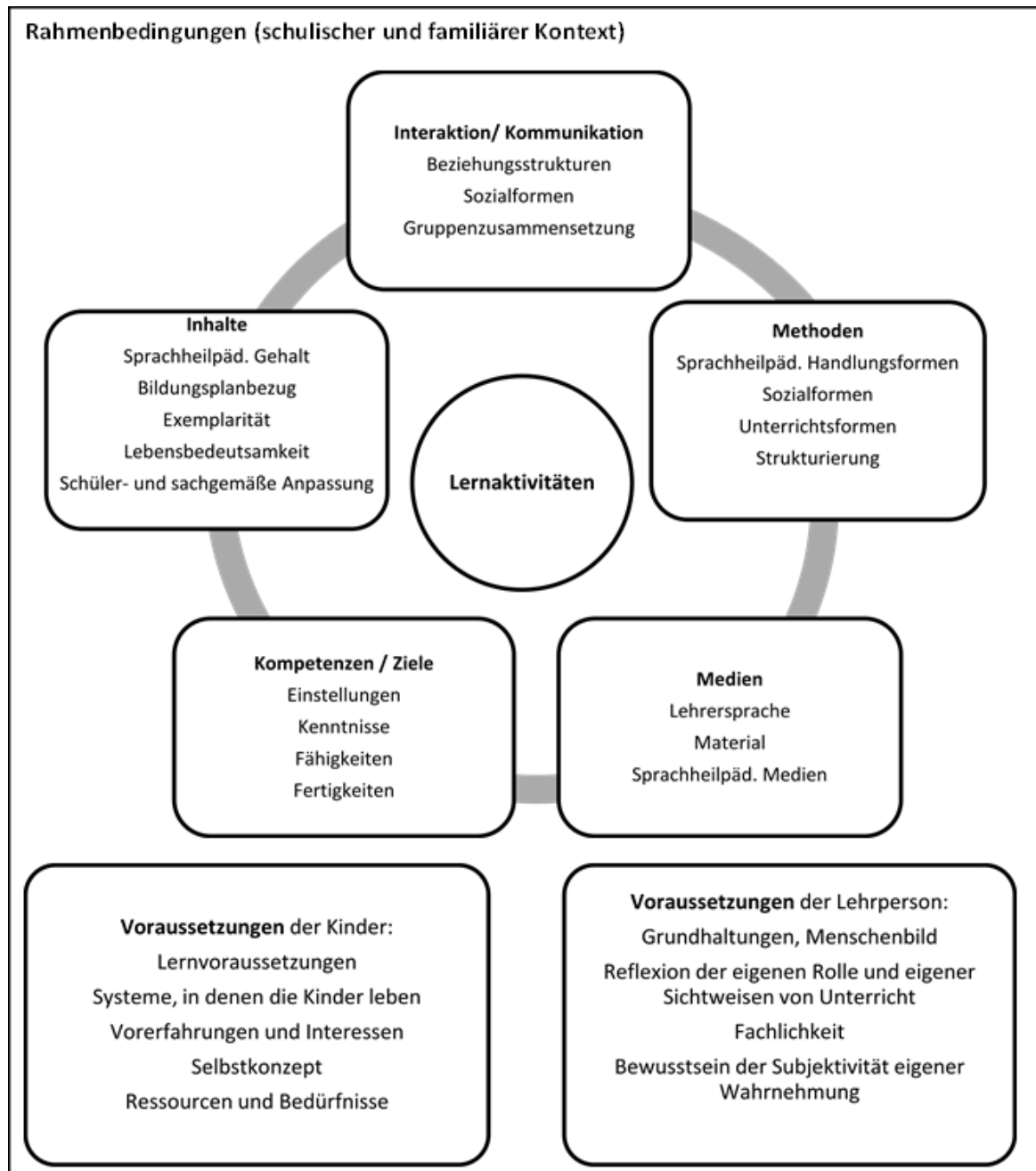
Abbildung 1: Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2009, 73)

Hier wird deutlich, dass jeder einzelne im Modell genannte Aspekt für sich genommen schon wieder ein Konstrukt aus unterschiedlichen Merkmalen und die Trennung in gewisser Weise künstlich ist. So gehören zur Prozessqualität des Unterrichts, die Helmke in fachübergreifend und fachspezifisch unterteilt, Unterrichtsformen und –methoden, Sozialformen etc.. (Meyer, 2004) untergliedert in Unterrichtsmethoden auf Makro-, Meso- und Mikroebene, wobei zur Makroebene Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Projektarbeit etc. gerechnet werden, zur Mesoebene Dimensionen methodischen Handelns wie Sozialformen Verlaufsformen oder Handlungsmuster (Vortrag, Erzählung, Disput, Experiment etc.) und zur Mikroebene Inszenierungstechniken wie Zeigen, Vormachen, Impulse geben etc.

Darüber hinaus fasst Helmke neben den Unterrichtsprozessen auch die Inhalte unter dem Aspekt Prozessqualität. Diese spielen allerdings in der Unterrichtsforschung eine ganz eigene Rolle und werden oft losgelöst von Methoden, Sozialformen, Unterrichtsformen etc. betrachtet. So bedürfen unterschiedliche Inhalte (z.B. bezogen auf unterschiedliche Fächer) ganz unterschiedlicher Methoden. Es wird deutlich, dass die verwendeten Begriffe, unter

denen die Konstrukte gefasst werden, einer genauen Definition und Ausdifferenzierung bedürfen. Zu den einzelnen Bereichen gibt es jeweils eigene Forschungsbemühungen. Gut hervorgehoben ist im Modell die Tatsache, dass die Art und Weise, wie Kinder das Lernangebot nutzen, d.h. selbst Lernen gestalten und konstruieren (ein wesentlicher, nur schwer zu beeinflussender Aspekt), Einfluss auf den Lernertrag hat (Helmke, 2011, 74). In diesen Bereich fallen auch all die Variablen, die stark momentanen Schwankungen ausgesetzt sind, wie z.B. persönliches Wohlbefinden, momentanes Interesse am Unterrichtsgegenstand, Müdigkeit etc..

Was im Modell kaum zum Tragen kommt, ist die Interaktion und damit die Beziehungsebene, einerseits zwischen Lehrern und Schülern, andererseits zwischen Schülern untereinander. Diese spielt allerdings eine nicht zu unterschätzende Rolle, wie in Kapitel 3.4. deutlich werden soll. Das Stuttgarter Modell der Unterrichtsplanung versucht diesen Bereich zu integrieren und die wechselseitige Abhängigkeit aller am Unterrichtsprozess beteiligten Aspekte deutlich zu machen. Es bezieht darüber hinaus Bedürfnisse sprachbehinderter Kinder mit ein und entstand durch einen stetigen Austausch im für die Ausbildung von Anwärterinnen des Fachbereichs Sprachbehindertenpädagogik (SBP) zuständigen Teams im Seminar Stuttgart.



**Abbildung 2: Stuttgarter Modell der Unterrichtsplanung**

Insgesamt werden hier wesentliche Einflussgrößen auf Unterricht deutlich:

- die Schüler selbst mit ihren Lernvoraussetzungen
- die Lehrkräfte mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen
- der Unterricht mit seinen verschiedenen Prozessmerkmalen
- die Curricula, d.h. die Inhalte, die im Unterricht thematisiert und die Kompetenzen, die erreicht werden sollen
- die Interaktionen und Beziehungen, die im Unterricht ablaufen
- das häusliche Umfeld, aus dem die Kinder kommen

- die schulischen Rahmenbedingungen

Eine ähnliche Unterteilung findet sich bei Hattie (2009), der seine Metaanalysen zu ähnlichen großen Bereichen zusammenfasst (vgl. Abbildung 8).

Neben der Unterrichtsqualität ist die Unterrichtsquantität nicht zu vergessen, d.h. die nominale Unterrichtszeit sowie die tatsächlich genutzte Zeit, die Anwesenheit der Schüler und die Zeit, die diese aktiv zum Lernen nutzen.

Klieme fasst die bisherigen Erkenntnisse folgendermaßen zusammen: „Ein zentrales Desiderat der empirischen Forschung sind Belege für die Interdependenz von unterrichtlichem Lernangebot einerseits, individuellen Lernvoraussetzungen und – handlungen andererseits“ (Klieme, 2006, 770).

Forschungsbeispiele, die einzelne der im Helmke-Modell bzw. im Stuttgarter Modell oder in den sechs Säulen dargestellten Aspekte in den Fokus nehmen, gibt es unzählige, die unmöglich alle erschöpfend berücksichtigt werden können. Einen guten Überblick gibt Hattie (2009), dessen Ergebnisse in Kapitel 3.8. deshalb zusammengefasst werden sollen. Dennoch lohnt sich ein Blick auf Forschungen im deutschsprachigen Raum, die sich einzelnen Bereichen widmen und die nicht unter die von Hattie berücksichtigten Studien fallen, aber für das vorliegende Forschungsvorhaben eine gewisse Relevanz haben. Sie sollen im Folgenden exemplarisch dargestellt und in Zusammenhang mit methodisch-inhaltlichen Entscheidungen des eigenen Vorgehens gebracht werden.

### **3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards**

In diesem Unterkapitel soll der Blick auf die Lehrperson gelenkt werden, auf ihre Einstellungen und Kompetenzen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung der Schüler. Viele Forschungsbemühungen widmen sich dem Expertentum der Lehrkräfte (z.B. Bromme, 1987; Bromme, Haag, 2004, Tenorth, 2006, u.a.) und der Suche nach professionellen Standards für den Lehrerberuf, um eine qualitätsvolle Lehrerbildung zu sichern. Diese haben ein breites Spektrum. Ein eher pädagogisch-psychologisch orientiertes Kompetenzprofil entwirft Oser (2001).

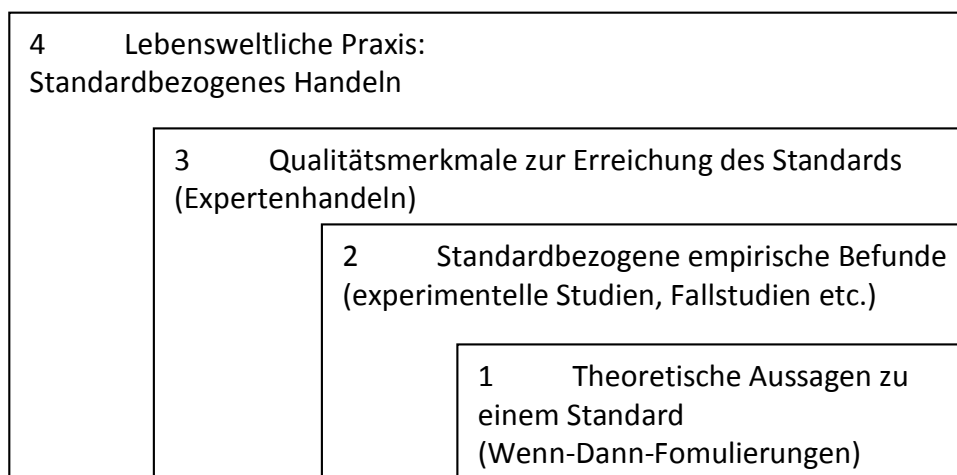
Oser & Oelkers (2001) beschäftigen sich mit der Effektivität der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz und auf diesem Hintergrund mit den Kompetenzen, die Lehrkräfte erwerben

sollten, um qualitativ hochwertigen Unterricht gestalten zu können. Es gibt keine Übersichten, Synopsen oder Festlegungen, was eigentlich notwendig ist, um effektiv unterrichten zu können, so dass die Frage unbeantwortet bleibt, was eigentlich professionelle Kompetenz ausmacht. Oser unternimmt den Versuch, solche Kompetenzen zu kodifizieren und so zu einer Standardisierung im Rahmen der Lehrerbildung beizutragen. Er versucht in einem mehrstufigen Verfahren, Kompetenzen für die allgemeine Pädagogik zu standardisieren.

„Wichtige Aspekte für eine Standardisierung sind: 1. Anerkennung, 2. Normierung im Bezugssystem, und 3. Qualitätssicherung“ (Oser, 2001, 215). Mit ‚Anerkennung‘ ist gemeint, dass viele ähnliche Institutionen der Ausbildung dieser Kompetenzen Bedeutung beimessen und dass diese in der Praxis mit hoher Notwendigkeit vorhanden sein müssen. Die ‚Normierung im Bezugssystem‘ meint die Festlegung einer minimalen Zahl von Kompetenzen, die im Diskurs der Fachleute Akzeptanz findet. Mit Qualitätssicherung wird das optimale Erreichen dieser Kompetenzen im Feld angestrebt. Der Terminus ‚Standard‘ umfasst folglich nicht nur professionelle Kompetenzen, die von vielen Experten als solche anerkannt sind, sondern auch den feststellbaren Grad ihrer optimalen Umsetzung.

„Standards sind somit komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht“ (ebd. 225).

Für die Beschreibung von Standards ist seiner Ansicht nach ein Vorgehen sinnvoll, das die folgenden vier Gegebenheiten berücksichtigt:



**Abbildung 3: Gewinnung von Standards (Oser, 2001,218)**

„Eine eher systematische Analyse von Standards beginnt zweckmäßigerweise mit der Prüfung ihrer Realisierung im Feld“ (Oser, 2001, 217). Diese Realisierung ist deshalb so bedeutsam, weil konkretes Handeln mehr ist als theoretisch bewusste „Wenn-Dann-Operation, es ist mehr als das, was uns Forschung überhaupt sagen kann, es ist auch mehr als operationalisiertes Expertenwissen, es ist eben eingebettet in lebensweltliche Handlungszusammenhänge, in menschliche Begegnungen, in Aufforderungen u.ä.“ (Oser, 2001, 218). Nur im Spannungsfeld zwischen dem wissenschaftlich für erstrebenswert Gehaltenem und dem praktisch Umsetzbarem kann eine Standardentwicklung sinnvoll erfolgen.

Auf dem Hintergrund der oben genannten vier Kriterien für professionelle Standards, dem Kriterium der Theorie, der Empirie, der Qualität und der schon vorhandenen Praxis, definiert Oser: „Ein professioneller Lehrerstandard ist eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität) und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedensten Varianten erfolgreich ausgeführt wird“ (Oser, 2001, 225). Osers Ziel ist es, solche Standards zu formulieren und konsequent auszubilden, wenn auch exemplarisch. Dabei ist für ihn entscheidend, ob die Lehramtsanwärterinnen am Ende der Ausbildung den Eindruck haben, einen Standard erworben zu haben. Nicht die Frage, ob ein Standard wirklich beherrscht wird, sondern nur ob und in welchem Maße nach eigener Einschätzung, steht für ihn im Fokus. Den oben genannten Schritt der Qualitätssicherung geht er folglich nicht mehr. Zur Formulierung der Standards wählte er folgendes Vorgehen:

- Eine Gruppe von Fachdidaktikern formulierte eine Reihe in ihren Augen wesentlicher Standards.
- Diese wurden bewertet, ob sie absolut notwendig oder nicht notwendig seien, um eine Reduktion auf das Wesentliche vorzunehmen.
- Diese reduzierte Anzahl wurde nochmals einer Reihe von Didaktikern vorgelegt mit der Frage, ob sie diese als notwendig erachten.
- Daraus wurden 88 Standards in zwölf Kategorien erstellt, die den Anwärtern am Ende der Ausbildung vorgelegt wurden.

Bei diesem Prozess der Standardentwicklung ist der Abstraktionsgrad der Formulierungen von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Der Delphi-Studie (Harteis & Prenzel, 1998) wirft Oser vor, dass die dort gefassten Kompetenzen (Kommunikationskompetenz, Sozialkompetenz etc.) viel zu allgemein gehalten sind und so für jedes Berufsfeld ihre Gültigkeit besitzen können. Seiner Ansicht nach muss deutlich werden, dass es Kompetenzen gibt, die *nur dieses professionelle Feld* erfüllen kann. Doch auch Formulierungen mit zu geringem Abstraktionsgrad bringen Probleme mit sich, weil Unterrichtsprozesse dann in viele „Tausende kleine Verhaltenseinheiten zerlegt“ (Oser, 2001, 242) werden und keine kausalen Verknüpfungen mehr möglich sind.

Oser wird von verschiedenen Seiten Beliebigkeit bei der Standardauswahl vorgeworfen. „Es fehlt der Rahmen eines professionellen Handlungsmodells für Lehrkräfte, das die Auswahl der Kompetenzprofile und Standardgruppen (meta-)theoretisch zu begründen erlaubt“ (Baumert, Kunter, 2006, 479).

Verschiedene Strukturmodelle werden in der Forschung entworfen, um die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften zu ordnen und zu diskutieren (Baumert, Kunter, 2006; Tenorth 2006; Bromme, Haag 2004). Baumert und Kunter stellen in Anlehnung an Shulman eine Topologie der Wissensdomänen dar, die neben dem Professionswissen im engeren Sinne – unterteilt in pädagogisches Wissen, Fachwissen sowie fachdidaktisches Wissen – auch Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten enthält. Jede dieser Wissensdomänen ist Gegenstand vielfältiger Forschungsbemühungen, die die einzelnen Domänen wieder unterschiedlich definieren. Bromme und Haag (2004) unterteilen in einer Topologie des Lehrerwissens den Bereich des professionellen Wissens der Lehrkräfte im engeren Sinne wie folgt und unterscheiden sich damit von der Definition von Baumert und Kunter (2006):

Fachwissen im jeweiligen zu unterrichtenden Fach
Fachübergreifendes pädagogisches Wissen (z.B. Regeln der Klassenführung)
Fachspezifisches pädagogisches Wissen (Unterschiede im didaktischen Zugang zu einzelnen Fächern)
Philosophie des Schulfachs im Sinne eines impliziten Unterrichtsinhalts
Curriculares Wissen (Aufbau der Lehrpläne, Lerninhalte als Wissenskanon)

**Tabelle 1: Professionelles Wissen**

Neben diesen Versuchen, Struktur und Inhalte des Lehrerwissens zu beschreiben und verschiedene Komponenten dieser professionellen Wissensbasis zu identifizieren, wird



zunehmend der Frage nach dem Zusammenhang zwischen einzelnen Wissenskomponenten mit dem tatsächlichen Handeln im Unterricht und den Wirkungen auf das Lernen nachgegangen. Dabei wird zwischen verhaltensferneren (allgemeinen) und verhaltensnahen (spezifischen) Kognitionen unterschieden. „Verhaltensferne Kognitionen können auch als subjektive Theorien (vgl. Groeben/Scheele 1998) oder als Überzeugungen (vgl. Straub/Stern) bezeichnet werden“ (Leuchter et. al. 2006, 565). Verhaltensnahe Kognitionen hingegen werden als handlungsleitend beschrieben. Leuchter et. al versuchen den Zusammenhang zwischen diesen beiden Kognitionsformen zu untersuchen und festzustellen, inwiefern verhaltensferne Kognitionen in handlungsleitende übergehen. Dabei werden Interviews mit Lehrpersonen in ihrem Bezug zu vier Qualitätsmerkmalen des Unterrichts hin analysiert. Sie stellen dabei eine deutliche Abhängigkeit des Zusammenhangs der beiden Kognitionsdomänen von belastenden Rahmenbedingungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrkräfte fest. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass fachlich-pädagogische Überzeugungen nicht zwangsläufig im alltäglichen Unterricht umgesetzt werden. Es sind „entsprechende didaktische, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen und Kenntnisse erforderlich, die Lehrpersonen in die Lage versetzen, ... geeignete Lernsituationen zu schaffen...“ (Leuchter et. al., 2006, 577).

Ein weiteres Beispiel für die Forschung zum Einfluss des Professionswissens und der Überzeugungen der Lehrkräfte auf unterrichtliches Handeln ist die Best-Practice-Studie von Moser & Tresch (2003) in der Schweiz. Sie haben versucht, das professionelle Wissen, d.h. hier die subjektiven Theorien (vgl. Dann, 1989; Dann, 1994) von erfolgreichen Lehrkräften, gezielt zu analysieren. Subjektive Theorien werden mit zunehmender Handlungserfahrung immer differenzierter. „Bei erfolgreichen Lehrpersonen ist die Übereinstimmung zwischen subjektiver Theorie und Handeln deutlich größer als bei erfolglosen“ (Moser et al., 2003, 25). Somit gehört auch das Analysieren und Reflektieren von Unterricht in ihren Augen zu den effektivsten Möglichkeiten der Verbesserung von Unterricht. Diese Sichtweise wird durch die Metaanalysen von Hattie (13.10.2011, Hattie, 2009) bestätigt, der Feedback zum Unterricht, sei es nun von Seiten der Schüler oder anderer Kollegen und die Auseinandersetzung damit, als eine der wesentlichsten Einflussgrößen auf Unterrichtsqualität herauskristallisiert (vgl. Kapitel 3.8).

Moser et al. (2003) versuchen Einblick in die Klassenzimmer von sich besonders gut entwickelnden Klassen zu gewinnen, indem sie die subjektiven Theorien der dort unterrichtenden Lehrkräfte in Form von schriftlich festgehaltenen Reflexionen analysieren. „Der Kern von Best Practice, nämlich die Gründe für die guten Leistungen zu analysieren und erfolgreichen Unterricht zu beschreiben, ist ... Sache der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer“ (ebd., 27).

61 Schulklassen der 3. Jahrgangsstufe aus allen Kantonen wurden in ihren Schulleistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch erhoben. Zusätzlich wurden Intelligenz, Sprache und soziale Herkunft erfasst, die ebenfalls Einfluss auf die Lernvoraussetzungen haben, und bei der Berechnung der Klassenleistungen berücksichtigt werden. 15 Kolleginnen und Kollegen wurden ausgewählt und befragt, wie sie sich ihren Erfolg erklären bzw. welche Ursachen sie für das Abschneiden ihrer Klasse sehen. Während die erfolgreichen Lehrpersonen Faktoren der Unterrichtsqualität, wie z.B. klar strukturierten Aufbau, Üben und Wiederholen etc. als Haupteinflussfaktoren nannten, so sind dies für die weniger erfolgreichen Kolleginnen in erster Linie die Zusammensetzung der Klasse, Lernvoraussetzungen der Kinder und andere Rahmenbedingungen.

Alle gemeinsam sehen als wichtigsten Aspekt den Faktor **Zeit**. Bei großer Heterogenität innerhalb einer Klasse, sind Individualisierung und Differenzierung unverzichtbar. Je größer die Heterogenität, desto mehr Zeit braucht der einzelne in Vorbereitung und Durchführung, um diesen Leistungsunterschieden gerecht zu werden. Manchen gelingt das, einige fühlen sich aber auch überfordert.

Am ehesten gelingen Individualisierung und Differenzierung, wenn die Schüler selbstständig arbeiten und jedem klar ist, was er zu tun hat. Deshalb ist eine systematische Hinführung zu selbstständigem eigenverantwortlichen Arbeiten ein wichtiger Erfolgsfaktor. Dazu ist eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre unerlässlich. Regeln müssen eingeführt und eingehalten werden. Diese Aspekte sollen deshalb auch in der vorliegenden Studie berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 3.5. Organisationsformen des Unterrichts) und finden sich in den für wesentlich erachteten Faktoren ‚Schülerorientierung‘ und ‚Klassenführung‘ wieder (vgl. Kapitel 3.4. Prozessmerkmale des Unterrichts).

Obwohl die Ursachen für die Leistungsunterschiede von erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrern anders gesehen werden, so gehen die Vorstellungen über guten Unterricht nicht grundsätzlich auseinander.

Problematisch bei all diesen Forschungen ist methodisch der Zugriff auf das Professionswissen der Lehrkräfte, da Lehrpersonen beispielsweise Routinen, die ihnen selbstverständlich sind, in rückblickenden Interviews oder anderen Recall-Situationen nicht unbedingt äußern, weil sie ihnen selbstverständlich sind.

Insgesamt wird deutlich, dass das professionelle Wissen weit mehr als auf einzelne Unterrichtsfächer bezogenes Fachwissen umfasst und das Erfassen dieses Wissens nicht einfach ist. Aus diesem Grund gibt es „einen erheblichen Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert, Kunter, 2006, 469). Nichtsdestotrotz stellt die „professionelle Wissensbasis ... die zentrale Grundlage für das Lehrerhandeln dar“ (Dann, 1994, 165).

Es erhebt sich folglich die Frage, wie sie im Rahmen dieser Forschungsstudie bezogen auf den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern erfasst werden kann. Dazu ist zwingend eine Auswahl nötig, da unmöglich alle Wissensdomänen und die damit zusammenhängenden Kompetenzen erfasst werden können. Es soll hier in erster Linie den eher verhaltensnahen Kognitionen nachgegangen werden (vgl. Leuchter et. al. 2006).

Weinert hat den Versuch unternommen, die wesentlichen Lehrerkompetenzen in vier Schlüsselbereiche zu untergliedern: Sachkompetenz, didaktische Kompetenz, Klassenführungskompetenz und diagnostische Kompetenz.

Unter **diagnostischer Kompetenz** ist bei Weinert nicht allein das Wissen um verschiedene Testverfahren gemeint, sondern insbesondere prozessorientierte Diagnostik im Unterricht, die Lernfortschritte regelmäßig feststellt und das Lernangebot immer wieder neu auf Entwicklungsfortschritte bzw. Lernschwierigkeiten abstimmt.

Als **Sachkompetenz** ist die Kenntnis der zu vermittelnden Lehrinhalte zu verstehen, wobei hierzu sowohl die Inhalte selbst als auch ihre didaktische Umsetzung gemeint sind. Dazu gehören die Berücksichtigung der Altersabhängigkeit sowie das Abstimmen des Vermittlungsprozesses auf die Lernvoraussetzungen der Schüler.

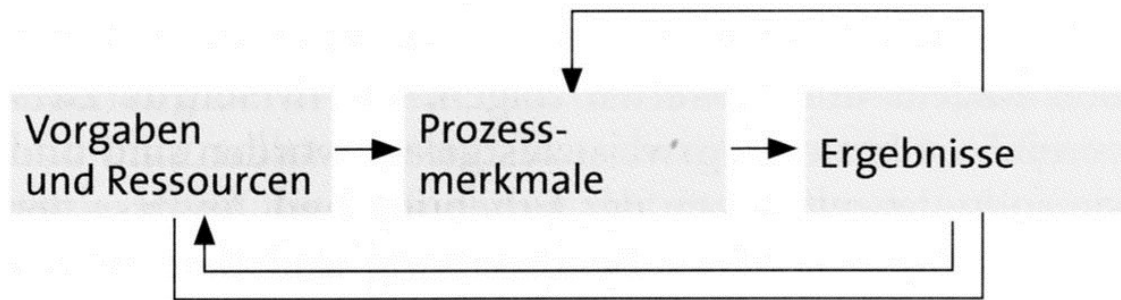
Unter **Klassenführungskompetenz** sind effektive Zeitnutzung und ein konsequenter Umgang mit Störungen sowie der Einsatz von Regeln und Routinen zu verstehen.

Die **didaktische Kompetenz** bezieht sich auf die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsformen in Bezug auf unterschiedliche Ziele flexibel einzusetzen.

Diese vier Kompetenzbereiche sollen inhaltlich einbezogen und Experten zu einer Einschätzung ihrer Bedeutsamkeit für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern vorgelegt werden. So kann eine Gewichtung erfolgen, nach der den wesentlichen Kompetenzen Unterrichtsmerkmale zugeordnet werden können (vgl. Kapitel 7. Konstruktion und Validierung des Untersuchungsinstrumentes), die in Anlehnung an Leuchter (2006) Hinweise auf die dahinterliegenden Lehrerkognitionen geben können.

Auf die von Oser gefundenen Standards, die erwartete Kompetenzen der Lehrpersonen zu fassen versuchen, wird hier inhaltlich nicht Bezug genommen, allerdings bietet das methodische Vorgehen Orientierung für die vorliegende Arbeit (vgl. Kapitel 7. Konstruktion und Validierung des Untersuchungsinstrumentes).

Einen ersten Versuch der Standardbildung im Bereich der Sonderpädagogik hatten Wember & Prändl (2009) unternommen, indem sie Standards für die verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen zusammenfassten, die durch den Verband Sonderpädagogik e.V. erarbeitet wurden. Ihr Ziel war es, „durch die Formulierung von Mindeststandards dafür zu sorgen, dass in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht Bedingungen sichergestellt werden, die eine gezielte und ausreichend intensive sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Förderbedarf möglich machen“ (Wember, 2008, 30). In unserem Fall bedeutet dies die dauerhafte Sicherung qualitativ hochwertiger Bildungsangebote für Kinder mit SSES. Dabei haben die Mitglieder der Arbeitsgruppe insbesondere die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den „strukturellen Voraussetzungen, den aktuellen Prozessen und den realen Ergebnissen der sonderpädagogischen Förderung“ (ebd.) ins Blickfeld gerückt, die auch hier Berücksichtigung finden sollen. Diese Standards beziehen sich allerdings nicht auf Kompetenzen der Lehrpersonen, sondern auf Ressourcen, Vorgaben wie Bildungspläne etc. und Prozessmerkmale. Da Vorgaben und Ressourcen, Prozessmerkmale und Ergebnisse zusammenhängen, halten sie es für notwendig, die Formulierung von Standards auf alle drei strukturellen Bereiche der Evaluation zu beziehen. „Offensichtlich beeinflussen die Vorgaben und Ressourcen die Prozessmerkmale sonderpädagogischer Förderung...“ (Wember, 2008,30). Aber auch die Rückwirkung der Ergebnisse des Unterrichts auf die Prozessmerkmale sowie auf die Lernvoraussetzungen der Kinder und damit wiederum auf die Ressourcenzuteilung werden an folgendem Schaubild deutlich.



**Abbildung 4: Interdependente Beziehungen (Wember, 2008, 30)**

Der Standardbegriff bekommt auf diesem Hintergrund einen anderen Schwerpunkt: „Einen Standard zu setzen heißt festzulegen, wie ein Objekt oder eine Dienstleistung hergestellt werden oder aussehen und funktionieren sollte. Im ersten Fall spricht man von Prozessstandards, im zweiten Fall von Ergebnis- oder Produktstandards“ (Verband Sonderpädagogik, 2008, 3). In jedem Fall dienen sie dem Versuch, Qualität verbindlich und einigermaßen konkret zu sichern und zwar auf einem von möglichst vielen Beteiligten akzeptierten Niveau.

### Fazit

Insgesamt zeigt dieses Kapitel ein zentrales Problem der Sprachheilpädagogik auf, die sich bisher wenig mit der Frage auseinandergesetzt hat, welche Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern erfordert, damit er für die Kinder lernwirksam wird, und wie sich diese vom Unterricht an allgemeinen Schulen unterscheiden. Damit ist die Formulierung von Standards für Unterricht und Lehrerbildung und damit eine qualitative Beurteilung des unterrichtlichen Tuns ohne Vorarbeit nur schwer möglich. An den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung in Baden-Württemberg wird derzeit ein Kompetenzpapier erarbeitet, das für die zweite Phase der Lehrerbildung konsensfähig ist und wesentliche Kompetenzen der unterschiedlichen Behinderungsformen umfasst.

Durch einen mehrstufig angelegten Prozess der Meinungsbildung, wie ihn Oser für die Standardgewinnung anlegt, käme auch die Sprachheilpädagogik zu einem breiter abgesicherten Urteil als es theoretisch plausible und persönlich-erfahrungsbasierte Aussagen einzelner Experten oder kleiner Expertengruppen sein können. Für die Aus- und Weiterbildung von Sonderpädagogen und die pädagogische Praxis entstünden mit diesen

Standards Argumente, die in der Debatte um die Qualität der Bildungsangebote in inklusiven bzw. exkludierenden Kontexten für die Verantwortlichen hilfreich sein können.

An den unterschiedlichen Versuchen der Standardentwicklung wird deutlich, dass die Antwort auf die Frage, was Qualität im pädagogischen Bereich ausmacht, komplex und nicht einfach zu haben ist (vgl. Kapitel 3.2. Vielfältige Einflussfaktoren auf Unterricht). Es lassen sich drei Qualitätsebenen unterscheiden, innerhalb derer Standardentwicklung betrieben werden kann (Feyerer, 2007, 72):

- Strukturqualität (Gesetze, Verordnungen, Ressourcen, Qualifikation)
- Ergebnisqualität (gemessen an Outputindikatoren wie Lesen, Schreiben etc.)
- Prozessqualität

Alle drei Ebenen haben Bedeutung für die Beurteilung pädagogischer Qualität (vgl. Kapitel 2). Während sich Bildungsstandards auf der Ebene der Ergebnisqualität verorten lassen, sind Prozessindikatoren für das Unterrichten im Feld wesentlich. Da es sich dabei um Prozesse handelt, die in direktem Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Betroffenen stehen, spielt deren Sichtweise für die Sicherung der Qualität eine wesentliche Rolle. „Die Frage nach der Qualität ist somit gleichbedeutend mit der Frage nach den Bedürfnissen der Betroffenen, nach optimalen Entwicklungs- und Lebensmöglichkeiten“ (Feyerer, 2007, 75).

Prozessqualität zeigt sich folglich immer nur bezogen auf bestimmte Personen und kann durchaus verschieden sein. Der Einbezug des professionellen Wissens, der Werthaltungen und motivationalen Orientierungen von Lehrkräften sollte deshalb Berücksichtigung finden. Im Rahmen dieser Arbeit werden die an Weinert (2001) orientierten vier Kompetenzbereiche einbezogen, die eher handlungsleitende Kognitionen beschreiben, und durch fachspezifische Aspekte zu ergänzen sind (Vgl. Kapitel 5). Dabei werden vor allem Prozessmerkmale des Unterrichts (Prozessqualität) formuliert, die eng mit den Kompetenzen der Lehrpersonen zusammenhängen (Strukturqualität). Die Rahmenbedingungen (Ressourcen), die ihrerseits Einfluss auf die Umsetzung der Überzeugungen und des Professionswissens im Unterricht nehmen können bleiben hier unberücksichtigt. Diese werden im Rahmen der Gesamtstudie mit erfasst und können als Begründungshintergründe für die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit des unterrichtlichen Handelns durch die Lehrkräfte in einer qualitativen Befragung genannt werden.

Merkmale des Unterrichts sowie Kompetenzen der Lehrpersonen sollen in dem von Oser genannten Prozess der theoretischen Fundierung und anschließenden Anerkennung im Bezugssystem entwickelt und ausgewählt werden, indem theoretisch und von Experten (Anerkennung) für wünschenswert gehaltene Kompetenzen mit ihrer tatsächlichen Umsetzung in der Praxis (Normierung im Feld durch Lehrerfragebogen) abgeglichen werden, um sie dann mit der tatsächlichen Entwicklung der Kinder in Beziehung setzen zu können. Es geht folglich in erster Linie um die Gewinnung von Prozessstandards, die Rückschlüsse auf die Kompetenzen der Lehrpersonen zulassen.

### **3.4. Prozessmerkmale des Unterrichts**

Während sich das vorangegangene Kapitel mit der Lehrperson und den Möglichkeiten der Standardgewinnung beschäftigt, die für diese Arbeit methodisch relevant sind, soll nun ein zweiter großer Einflussbereich des Helmke-Modells (Abbildung 1) - die Prozessmerkmale des Unterrichts - näher beleuchtet werden, der inhaltlich im Fokus dieser Arbeit steht.

Ein großer Forschungsbereich der letzten Jahre befasste sich mit der Prozessqualität des Unterrichts und versuchte, diese in Form von Schlüsselmerkmalen, Dimensionen bzw. Prinzipien zu klassifizieren. Hierbei handelt es sich um Unterrichtsmerkmale, die über die Fächer hinweg stabil sind und somit auf unterschiedliche Ziele und Inhalte übertragbar. Gudjons versucht, aus der Vielfalt der untersuchten Faktoren sieben Merkmale effektiven Unterrichts herauszukristallisieren (Gudjons, 2006) und nimmt dabei Bezug auf Helmke und Weinert (1997):

- klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses, deutliche Leistungserwartungen (wird operationalisiert durch: klarer roter Faden im Unterricht, klare Lehrersprache, gutes classroom management, d.h. klare Regeln und unterstützenden Kontrollstil)
- effektiver Umgang mit der Lernzeit (wird operationalisiert durch: Lernende sind aktiv bei der Sache, kein Abschweifen, klare Zeitabsprachen, Störungen werden unauffällig und unspektakulär unterbunden, erkennbare Arbeitsergebnisse, auf Pünktlichkeit wird geachtet)
- Methodenvielfalt, funktionaler Wechsel der Arbeitsformen (wird operationalisiert durch: Komplementarität von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, Integration unterschiedlichster Unterrichtsformen und –methoden)

- Gezieltes und sinnhaftes Üben (wird operationalisiert durch: Berücksichtigung mechanischen und elaborierenden Übens)
- Positives Unterrichtsklima – förderliche Lernatmosphäre (wird operationalisiert durch: gemeinsame Orientierung auf die zu bewältigenden Aufgaben, angemessene Arbeitshaltung, verantwortlicher Umgang untereinander und mit den Materialien, Gefühl der Zusammengehörigkeit)
- Gesprächs- und Feedbackkultur; Meta-Unterricht und –kognition (wird operationalisiert durch: regelmäßiges Feedback über den Unterricht mit methodisch kontrollierten Verfahren, Reflexion über das eigene Lernen)
- Individuelle Diagnostik und Förderung aller Lernenden (wird operationalisiert durch: regelmäßige individuelle Lernstandsdiagnosen, Vermittlung und Verbesserung individueller Arbeitsmethoden, Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen, Aufbau von Wiederholungs- und Übungsstrategien)

Meyer (2007) nennt 10 Merkmale, die sich nicht wesentlich von diesen unterscheiden.

Teilweise wurde ein Merkmal in zwei untergliedert, zwei sind hinzugekommen:

- klare Strukturierung des Unterrichts
- transparente Leistungserwartungen
- hoher Anteil echter Lernzeit
- Methodenvielfalt
- inhaltliche Klarheit
- intelligentes Üben
- lernförderliches Klima
- sinnstiftendes Kommunizieren
- individuelles Fördern
- vorbereitete Umgebung

Helmke (2009) nennt ebenfalls 10 Merkmale, die an dieser Stelle nur durch eine knappe Definition anhand wichtiger Schlagwörter aus den theoretischen Überlegungen erfolgen kann. Auf diese Einteilung von Helmke wird in der Folge in erster Linie Bezug genommen werden.



- Klassenführung (effektive Nutzung der Lernzeit, Umgang mit Störungen, Erarbeitung und Einhaltung von Regeln)
- Klarheit und Strukturiertheit (akustische, sprachliche, inhaltliche und fachliche Klarheit; Mitteilung der Unterrichtsziele, transparente Leistungserwartungen, Strukturierungshilfen etc.)
- Konsolidierung und Sicherung (mechanisches und elaboriertes Üben, Berücksichtigung der Bedingungen erfolgreichen Übens)
- Aktivierung (Förderung selbstgesteuerten Lernens, Einsatz von Formen kooperativen Lernens)
- Motivierung (Rolle der Lehrererwartungen, Schaffen kognitiver Konflikte, Enthusiasmus der Lehrperson selbst)
- Lernförderliches Klima (konstruktiver Umgang mit Fehlern, entspannte Lernatmosphäre, überraschungsoffene Grundhaltung, Abbau hemmender Leistungsangst, angemessenes Unterrichtstempo und Wartezeiten auf Schüleräußerungen)
- Schülerorientierung (Orientierung an Interessen, Vorwissen, Aktivierungsniveau etc. der Schüler, Nutzen von Schülerfeedback, aktive Einbindung der Schüler in die Gestaltung des Unterrichts)
- Kompetenzorientierung (Orientierung an Bildungsstandards, Integration unterschiedlicher Methoden der Leistungsmessung)
- Umgang mit Heterogenität (binnendifferenzierendes, individualisierendes Unterrichten)
- Angebotsvielfalt (Variation der Unterrichtsformen, -methoden, -sozialformen, Nutzung aller Sinnesmodalitäten)

All diese Kriterien wurden im Rahmen von Unterrichtsforschungen gewonnen, die in erster Linie kognitive Lernerfolge in den Blick nehmen. Soziale oder emotionale Kompetenzen bleiben in der Regel unberücksichtigt. Die Erkenntnisse entsprechen der Logik des Prozess-Produkt-Paradigmas, d.h. es wurde nach einem Zusammenhang zwischen Unterrichtsprozess und seinem Effekt auf die Lernentwicklung der Kinder durch Korrelationen gesucht. Dies birgt die Gefahr, in linearen Ursache-Wirkungszusammenhängen zu denken. Dazwischen liegt aber die individuelle Lerntätigkeit der Schüler, die großen Einfluss hat (vgl. Kapitel 3.9.

Erkenntnisse der Hirnforschung: Was beeinflusst Lernen?), aber bei diesen Forschungen nicht berücksichtigt wurde.

Es liegen noch keine allgemein anerkannten Operationalisierungen der Merkmale vor (Meyer, Feindt & Fichten, 2007), so dass die Definitionen der Merkmale in den unterschiedlichen Veröffentlichungen unterschiedliche Schwerpunkte erfahren. Anzahl und inhaltliche Interpretation der Kategorien bleiben bis zu einem gewissen Grad subjektiv, d.h. es handelt sich nicht um homogene Konstrukte.

Klieme (2006, 770) versucht, diese Merkmale zu drei großen Grunddimensionen zusammenzufassen:

1. Strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung
2. Schülerorientierung und unterstützendes Sozialklima
3. Kognitive Aktivierung

Dabei geht er von einer grundlegenden Bedeutung der ersten Dimension aus, die als Voraussetzung für die höheren Merkmale gelten kann und kommt auf diese Weise zu einem Stufenmodell. Erst wenn die unteren Stufen, d.h. die basalen Prozessmerkmale sichergestellt sind, können die Merkmale der höheren Stufen in ihrer Qualität wirksam werden, d.h. beispielsweise, dass ohne eine strukturierte, störungsfreie Unterrichtsführung kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler wesentlich schwieriger ist. Pietsch (Pietsch & Schulze, 2008, Pietsch, 2010) erweitert dieses Modell auf vier Stufen und nimmt leichte Veränderungen vor:

<b>Stufe 4</b>	<b>Differenzieren, Schüler wirkungs- und kompetenzorientiert fördern</b>
↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hohe Anforderungen: Schülerorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens werden erfüllt</li> <li>- Ermöglichung eines nachhaltigen Kompetenzerwerbs</li> <li>- Nutzung transparenter Diagnose- und Feedbackverfahren</li> <li>- Schüler erhalten teilweise die Möglichkeit, an selbst gewählten und für sie bedeutsamen Lerninhalten zu arbeiten</li> <li>- die Reflexion des eigenen Lernens ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts</li> </ul>
<b>Stufe 3</b>	<b>Schüler motivieren, aktives Lernen und Wissenstransfer ermöglichen</b>
↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schüler auf vielfältige Art und Weise zum Lernen motivieren</li> <li>- das Lernverständnis ist nicht mechanistisch geprägt</li> <li>- Schüler können das Unterrichtsgeschehen in angemessenem Rahmen mitbestimmen</li> <li>- Schüler werden befähigt, sowohl aktiv als auch selbstständig zu lernen</li> <li>- die Diagnose von Lernständen erfolgt häufig mithilfe transparenter Verfahren</li> </ul>
<b>Stufe 2</b>	<b>Klassen effizient führen und Methoden variieren</b>
↑	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eine effiziente Klassenführung soll gewährleistet werden</li> <li>- Optimierung der aktiven Lernzeit</li> <li>- Variation von Methoden</li> <li>- Grundlagen für das Gelingen von Individualisierung</li> <li>- Lob und Ermutigung</li> <li>- Anpassung des Unterrichtstempos</li> </ul>
<b>Stufe 1</b>	<b>Lernklima und pädagogische Strukturen....</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- notwendigen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen werden gelegt</li> <li>- Sicherung eines lernförderlichen Klimas</li> <li>- vereinbarte Regeln werden zumeist eingehalten</li> <li>- Arbeitsaufträge werden durch die Lehrkraft überwiegend klar formuliert</li> </ul>

**Abbildung 5: Stufenmodell Unterrichtsqualität von Pietsch (Bohl, 21.11.2012,14)**

Klieme hält es für wesentlich von der ‚methodisch-technischen Sichtstruktur‘ des Unterrichts zu den ‚Tiefendimensionen‘ vorzudringen. Es kommt auf die hinter den sichtbar werdenden Methoden, Sozialformen etc. liegenden Tiefendimensionen wie z.B. Klassenführung und Beziehungsqualität an, da erstere allein kognitive und affektive Entwicklungen der Schüler nicht erklären können. Dabei bezieht der sich auf Kounin und dessen „Abwendung von der Idee, die Effektivität von Unterricht könne in methodisch-technischen Details begründet werden“ (Klieme, 2006, 766). Allerdings besteht die Schwierigkeit, die hoch-inferenten Dimensionen reliabel zu deuten. Hier wird die Problematik jeder Unterrichtsforschung deutlich, die zwischen niedrig-inferenten und damit besser zu definierenden und zu interpretierenden Indikatoren einerseits, mit denen aber immer nur einzelne Aspekte des komplexen Bedingungsgefüges Unterricht erfasst werden können, und hoch-inferenten, aber dafür vielfältiger Interpretation zugänglichen Merkmalen andererseits, die Zusammenhänge besser erfassen können, hin und her pendelt. Das eine ist ohne das andere kaum zu haben. „Hoch-inferente Ratings sind nur reliabel möglich auf der Basis langer Trainingsprozesse, in denen die Deutung der Phänomene im Blick auf pädagogische Konstrukte diskursiv ausgehandelt wird“ (Klieme, 2006, 267).

Alle hier genannten Merkmale sind fächerübergreifend gedacht, beziehen folglich keine fachspezifischen Qualitäten ein, die selbstverständlich auch Einfluss haben.

Fächerübergreifend meint hier die Unterrichtsfächer Mathematik, Deutsch, usw. betreffend, nicht sonderpädagogische Fachrichtungen.

Manche Merkmale der Unterrichtsqualität stehen auch zueinander in Konkurrenz und bedürfen einer situationsangemessenen Schwerpunktsetzung. Welche Merkmale im Fokus stehen hängt von der Klassenzusammensetzung, Lernzielen, den Unterrichtsinhalten etc. ab. Geringe Ausprägung in einzelnen Merkmalen ist demnach nicht gleichzusetzen mit schlechtem Unterricht. Es gibt einige kritische Stimmen, die eine Zusammenfassung ‚guten‘ Unterrichts in eine begrenzte Anzahl allgemeingültiger Merkmale in Frage stellen (vgl. Helmke, 2009, 171ff.).

Dennoch können sie wichtige Prüfkriterien des eigenen Unterrichts sein und Hinweise zur Weiterentwicklung geben. Klassen, in denen sich Kinder besonders gut entwickeln, könnten auf das dahinter liegende Profil ihrer Lehrkräfte bezüglich der Prozessmerkmale betrachtet werden. Sie zu kennen, kann eine hilfreiche Voraussetzung für eine gute Prozessqualität des Unterrichts sein, was ihre Umsetzung in Planung und Reflexion des Unterrichts allerdings nicht garantiert.

Bahr (2007) versucht, die vielen Merkmale allgemein guten Unterrichts in einem 4-Felder-Modell didaktisch zu ordnen (Bahr, 2007, 133):

<b>Lehrerinnen und Lehrer</b> .. haben pädagogische Qualitäten ... initiieren und organisieren Prozesse ... diagnostizieren und beraten ... unterstützen Übung und Anwendung ... fördern das Wissensmanagement ... wählen Bildungsinhalte sinnvoll aus	<b>Schülerinnen und Schüler</b> ... haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen ... wünschen sich Transparenz ... benötigen individuelle Rückmeldungen ... brauchen ausreichend Lernzeit ... wollen Neues lernen ... stellen eigene Sinnzusammenhänge her
<b>Bildungsinhalte</b> ... stehen in größeren Sinnzusammenhängen ... sind lebensbedeutsam ... haben möglichst oft einen Neuigkeitswert ... fordern eine Reaktion heraus ... sind emotional ansprechend ... unterliegen einer eigenen Systematik	<b>Methoden und Medien</b> ... sind ansprechend ... sind abwechslungsreich ... fördern die Selbsttätigkeit ... unterstützen die Kooperation ... sind den Bildungsinhalten angemessen ... systematisieren den Wissenserwerb

**Abbildung 6: Vier-Felder-Modell zur Planung „guten“ Unterrichts**

So legt er eine Grundlage für didaktische Entscheidungen und macht deutlich, dass die Merkmale allgemein guten Unterrichts immer in Abhängigkeit zu den jeweiligen Schülerinnen und Schülern stehen, d.h. ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen und Bildungszielen, zu den Bildungsinhalten und nicht zuletzt zu den Lehrpersonen selbst, die sie in Planung und Durchführung berücksichtigen und reflektieren müssen. Die Verbindung von Unterrichtsplanung und –durchführung wird durch diese Sichtweise gestärkt, während die empirische Forschung in erster Linie die Prozessmerkmale berücksichtigt, da sie der Beobachtung zugänglich sind. In dem zu konstruierenden Instrument, dessen Grundlage die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte ist, können solche planerischen Aspekte einbezogen werden.

### Fazit

In der Konstruktion des Expertenfragebogens (vgl. Kapitel 7.1. Der Expertenfragebogen) sollen die genannten Merkmale Berücksichtigung finden, da sie durch ihren Anspruch auf fach-, jahrgangs- und schulformübergreifende Allgemeingültigkeit auch für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern Bedeutung haben, möglicherweise aber mit anderer Gewichtung.

Für die Konstruktion des Fragebogens heißt das, dass Operationalisierungen ausgewählt werden, die für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern als wesentlich erscheinen. Die folgenden Merkmale gehen in den Expertenfragebogen (vgl. Kapitel 7.1. Der Expertenfragebogen) ein. Sie sind in den meisten Veröffentlichungen zur Forschung an Prozessmerkmalen als wesentlich genannt, auch wenn die Konstrukte nicht immer identisch definiert werden. Die Operationalisierungen orientieren sich weitgehend an Helmke (2009):

<b>Merkmale allgemeinen, guten Unterrichts</b>
<b>Klassenführung</b> (Regeln, hohes Maß effektiver Lernzeit, Umgang mit Störungen)
<b>Strukturierung des Unterrichts</b> (vorangestellte Strukturierungshilfen, Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele, vorbereitete Umgebung...)
<b>Konsolidierung, Sicherung</b> (Wiederholen und Üben)
<b>Aktivierung</b> (kognitiv, sozial, körperlich; z.B. selbstgesteuertes Lernen)
<b>Motivierung</b> (positive Leistungsrückmeldung, soziale Anerkennung, Schaffen motivationaler Selbststeuerung...)
<b>Lernförderliches Klima</b> (entspannte Lernatmosphäre, Abbau von Leistungsangst, konstruktiver Umgang mit Fehlern, Unterrichtstempo und Wartezeiten auf Schüleräußerungen)
<b>Schülerorientierung</b> (Orientierung an Interessen, Vorwissen, Motivation etc. der

Schüler, Berücksichtigung von Schülerfeedback, affektiver Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung)
<b>Kompetenzorientierung</b> (Orientierung an Bildungsstandards/Kompetenzen, d.h. Konzipierung des Unterrichts vom Ende her, Erfassung und Rückmeldung schulischer Leistungen, transparente Leistungserwartungen..)
<b>Individuelles Fördern</b> (Eingehen auf individuelle Besonderheiten, d.h. Individualisierung, Differenzierung, Vermeiden von Unter-, Überforderung..)
<b>Angebotsvielfalt</b> (überlegte Methodenvariation, Variation von Sinnesmodalitäten...)
<b>Inhaltliche Klarheit</b> (sprachliche Verständlichkeit, Passung von Vorwissen und neuem Stoff, ..)

**Tabelle 2: allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts<sup>5</sup>**

Diese Prozessmerkmale werden den Experten zur Gewichtung vorgelegt, anschließend in Auswahl in den Lehrerfragebogen aufgenommen und durch sprachheilpädagogische Merkmale des Unterrichts ergänzt, die über die hier erwähnten hinausgehen.

### 3.5. Organisationsformen des Unterrichts

Wie in Kapitel 3.1. beschrieben, ist ein Aspekt der Prozessqualität, dem schon viel Bedeutung beigemessen wurde, die Wahl der Unterrichtsform, weshalb er auch hier nicht außer Acht gelassen werden soll, obwohl Einsiedler der Hoffnung Ausdruck verleiht mit der Unterrichtsqualitätsforschung in der Lage zu sein, die „unergiebigste Lehrmethodenforschung abzulösen“ (Einsiedler, 2011, 4), die sich nur mit der Oberflächenstruktur des Unterrichts befasse.

Die Forschungen zu den ‚Unterrichtsformen‘, mit denen die Organisation des Lehr-Lernprozesses auf der ‚Makroebene‘ gemeint ist (Meyer, 2004), wie z.B. direkter Unterricht, kooperatives Lernen, Freiarbeit etc., sollen an dieser Stelle vor allem im Hinblick auf die Erkenntnisse bezüglich unterschiedlicher Zielgruppen betrachtet werden. Kinder mit Beeinträchtigungen profitieren möglicherweise von anderen Formen der Unterrichtsgestaltung als normal entwickelte Kinder.

Grünke (2006) hat eine Metaanalyse zur Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsformen auf die Lernentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ durchgeführt.

Von 141 Einträgen wurden 115 aus unterschiedlichen Gründen aussortiert, so dass 26 in die Auswertung einbezogen werden konnten. Evaluierte Fördermethoden waren:

---

<sup>5</sup> Vgl. Anhang 1 Expertenfragebogen

- direkte Instruktion: Lerninhalte werden systematisch aufeinander aufgebaut und explizit vermittelt
- Strategieinstruktion: Planung, Umsetzung und Überwachung des eigenen Lernverhaltens
- Kognitive Verhaltensmodifikation: Selbstinstruktionstraining
- Konstruktivistische Unterrichtsmethoden
- Spezielle Lesefördermethoden
- Tutorielles Lernen
- Computerunterstützte Förderung
- Schülerberatung
- Elternberatung
- Soziales Kompetenztraining
- Wahrnehmungstraining
- Motoriktraining
- Musik- und Kunsttherapie
- Sonderbeschulung

Insgesamt zeigten sich deutliche Vorteile lehrkraftzentrierter, systematischer Förderung. Offene Unterrichtsformen erwiesen sich in vielen der in der Metaanalyse berücksichtigten Untersuchungen bezogen auf die Lernwirksamkeit als weniger effektiv als direkter Unterricht. Direkte Instruktion, Strategieinstruktion, Selbstinstruktionstraining und tutorielles Lernen erwiesen sich als effektiver als freies, entdeckendes, kindzentriertes Vorgehen. „Der Tenor der vorliegenden Befunde zur effektiven Förderung von Kindern mit Leistungsschwächen besagt, dass im Hinblick auf die allermeisten Lernziele ein eher lehrkraftgesteuertes und gut geplantes Vorgehen angebracht ist, bei dem die Inhalte oder die Strategien explizit, redundanzreich und schrittweise vermittelt werden....Und sie [die Schüler] erhalten eine sofortige und konkrete Rückmeldung“ (Grünke, 2006, 251).

Dies kann auch für sprachbehinderte Kinder seine Gültigkeit besitzen, da sie ebenso wie die oben genannten Kinder, auch wenn sie nicht im genannten Sinne ‚leistungsschwach‘ sind, Schwierigkeiten haben, sich „Strukturen zu schaffen, zu planen, zu ordnen und strategisch vorzugehen (ebd.).“

Besonders erfolgreich zeigt sich direkte Förderung auch bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen (Wember, 2008, 101). Neben der Strukturierung der Lernumgebung spielen sicherlich auch motivationspsychologische Erkenntnisse eine Rolle, nach denen sich Lernerfolge dann einstellen, wenn Kinder das Gefühl haben, Anforderungen bewältigen zu können und die notwendige Unterstützung zu erfahren (vgl. Kapitel 3.6.

Unterrichtsbeobachtungsforschung zur menschlichen Interaktion).

Zu beachten bei dieser Art von Erkenntnisgewinn sind folgende Aspekte:

- Nicht alle der einbezogenen Studien haben ein ähnlich hohes Qualitätsniveau.
- Die Definition der Unterrichtsmethoden bleibt oft unklar: Was wird z.B. unter offenem Unterricht verstanden?
- Die Lernförderung ist ein komplexes Geschehen, auf das viele Variablen einwirken.

Lipowsky stellt in der Darstellung der Ergebnisse einer Studie von Babu & Mendro R. (2003) fest, „dass schwächere Grundschüler offenbar sehr viel deutlicher von der Qualität des Unterrichts und des Lehrers profitieren als stärkere Schüler und jüngere Schüler stärker als ältere“ (Lipowsky, 2007, 38). Während kognitiv fitte Kinder sehr gut von offenen Unterrichtsformen profitieren, ist dies bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen weniger der Fall. Nicht nur die Lernvoraussetzungen, sondern auch das Alter und andere Eingangsvariablen wie z.B. unterschiedliche Formen der Behinderung haben offensichtlich Einfluss auf eine gewinnbringende Nutzung der Methoden.

Wesentlich für die Wahl der Methoden bzw. Unterrichtsformen ist nach Grünke (2006, 252) das Menschenbild der Lehrperson. Die konstruktivistische Sichtweise von Lernprozessen hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Dabei wird die Eigenaktivität des Individuums beim Gewinnen von Erkenntnissen in den Vordergrund gestellt. Die Position des radikalen Konstruktivismus besagt im Kern, „dass alles Erkennen der Wirklichkeit vom erkennenden Subjekt aktiv aufgebaut und mithin nicht abgebildet, sondern konstruiert wird“ (Wember, 2008, 99).

Damit erhebt sich die grundsätzliche Frage, inwiefern die Steuerung des Lernprozesses durch die Lehrkräfte überhaupt gelingen kann. Geht man von einer konstruktivistischen Sichtweise aus, so ist Instruktion kaum möglich, da jeder Lerner selbst Konstrukteur seines Lernens ist. Selbstregulierendes Lernen wird zum wichtigen Bildungsziel und die Lehrerrolle verändert



sich vom Instrukteur zum Assistenten für Lernprozesse. So würde der Lehrer und sein Unterricht für das Lernen eine untergeordnete Rolle spielen, der Einfluss wäre deutlich geringer und die Forschung müsste andere Aspekte in den Blick nehmen, die Lernen beeinflussen.

Die Reformpädagogik hat mit ihrer Pädagogik vom Kinde aus eher passives, rezeptives Lernen durch aktive entdeckende Unterrichtsformen ersetzt und entspricht mit dieser Art von Schülerorientierung eher der modernen Erkenntnistheorie des Konstruktivismus als dies direkter Unterricht mit seiner starken Strukturierung tut.

Während die Sonderpädagogik eine lange Tradition der direkten Förderung hat (Wember, 2008), orientiert sich der gemeinsame Unterricht traditionell eher an reformpädagogischen Konzepten (Benkmann, 2008).

Hinter der sonderpädagogischen Tradition von direkter Förderung verbirgt sich die Vorstellung, dass bestimmte Defizite bei den Lernenden durch möglichst gezielte und unmittelbare Intervention behoben werden könnten. Dies verlangt „aktiv intervenierende Lehrerinnen und Lehrer, welche die individuellen Lernvoraussetzungen spezifisch und differenziert diagnostizieren, gezielt und intensiv unterrichten und die Qualität der Förderung praxisbegleitend evaluieren“ (Wember, 2008, 101). Die Interventionen werden gezielt auf die Bereiche abgestimmt, die der Förderung bedürfen.

Es gilt, „den Förderbedarf direkt zu beantworten. Das Gedächtnis ist durch wissenschaftlich fundierte Methoden zur Schulung des Gedächtnisses zu fördern, das Lesen am besten durch evaluierte Lesetrainings. Zielorientiertes Lernen kann am besten durch direkte Formen der Unterweisung angeleitet werden“ (Hillenbrand, 2006 ,9).

Dieses Konzept, das das Erklären, Vormachen und Steuern durch die Lehrperson vertritt, passt nicht so recht in eine Zeit, in der entdeckendes Lernen und Selbststeuerung von Lernprozessen propagiert werden und widerspricht vordergründig der konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Doch ist das Sprechen über eigene Konstruktionen der Wirklichkeit eine Möglichkeit, sich ihrer bewusst zu werden und sie gezielt zu beeinflussen. Das Entwickeln von Strategien geschieht vor allem auf dieser metasprachlichen Ebene und ist für sprachbeeinträchtigte Kinder von besonderer Bedeutung. Indem sie eigene Konstruktionen und Strategien auf ihre Tragfähigkeit hin überprüfen und sich an denen anderer orientieren können, lernen sie an den Erfolgen ihrer Handlungen etwas über erfolversprechende

Handlungsstrategien und zielführende Konstruktionen. Auf diesem Hintergrund können sie eigene finden und festigen.

Der gemeinsame Unterricht erfordert prinzipiell den Umgang mit einem hohen Maß an Heterogenität. Traditionell kommen deshalb eher reformpädagogische Unterrichtskonzepte zum Tragen, die selbstgesteuertes, individualisiertes Lernen ermöglichen. Ohne diese offeneren Unterrichtsformen ist es kaum möglich, der großen Heterogenität an Lernvoraussetzungen, Lerntempi etc. gerecht zu werden. Binnendifferenzierung und individuelle Förderung bedürfen offener Unterrichtsformen, da sich so Lernanforderungen gut individualisieren lassen. Allerdings erfordern offene Formen ein hohes Maß an Selbststeuerungskompetenzen bei den Schülern. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen, da Lernen als ein aktiver, individuell gesteuerter Konstruktionsprozess zu verstehen ist, der didaktisch unterstützt werden sollte (vgl. Kapitel 3.9. Erkenntnisse der Hirnforschung: Was beeinflusst Lernen?).

„Erfolgreich ist dieses Lernen allerdings nur, wenn ein hohes Maß an Selbststeuerungskompetenz vorhanden ist“ (Benkmann, 147). Dies ist bei einigen Kindern nicht der Fall, wie die Ergebnisse von Grünke zeigen. Kinder mit Lernbeeinträchtigungen müssen diese Kompetenzen erst schrittweise lernen. Das gilt es bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen, sei es in SfS oder im inklusiven Unterricht.

„Problematisch sind Unterrichtssituationen, die auf eigenständiges oder selbstorganisiertes Lernen der Schüler abzielen immer dann, wenn die Befähigung der Lernenden zu selbstständigem Arbeiten fraglos unterstellt und der Prozess der Wissensaneignung nicht ausreichend vorstrukturiert und vorbereitet wird (Weinert 1996)“ (Ditton, 2006, 239).

Nach Benkmann kann der Lehrer es nicht dem einzelnen Kind überlassen „was und wie es lernen soll, sondern leitet an, steuert und kontrolliert seine Lernprozesse in dem jeweils schulisch relevanten Bereich. Gerade dieses Lehrverhalten ist für das Lernen der Kinder mit besonderem Förderbedarf angezeigt ...“ (ebd., 149). Es bedarf der Vermittlung von Lernstrategien in direkter Instruktion, was nur auf dem Hintergrund ständiger lernprozessbegleitender Diagnostik möglich ist. Der Lehrkraft kommt auf diese Weise eine führende Rolle in der Gestaltung des Unterrichtsprozesses zu, die eine gute Beziehung zu den Schülern notwendig macht. Nach und nach kann die Fremdsteuerung zurückgenommen werden, wenn Schritte zur Selbststeuerung gegangen wurden.

„Es handelt sich dabei um einen kontrollintensiven Unterricht mit hoher Lehrstoffrelevanz und Verständlichkeit bei insgesamt reduzierten, aber durchaus vorhandenen Freiheitsgraden für Eigenaktivitäten der Schüler“ (Ditton, 2006 , 241).

Der Einsatz der verschiedenen Unterrichtsformen, seien sie nun eher offen und indirekt oder aber geschlossen und direkt, ist nicht zuletzt sowohl durch das Menschenbild geprägt, das geschichtlich immer wieder Veränderungen erfährt, als auch das Selbstverständnis pädagogischer Traditionen und Beschulungsformen. Auch wird ersichtlich, dass bestimmte Systementscheidungen bestimmte Formen der Unterrichtsgestaltung notwendig machen oder erschweren.

### **Fazit**

Da die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Kinder verschieden sind, sind die hier dargestellten Ergebnisse der empirischen Forschung ein wichtiger Hinweis, sich an individuellen Bedürfnissen zu orientieren und nicht die eine Konzeption gegen die andere zu stellen. Keine Unterrichtsform kann den Anspruch erheben, für alle Kinder in gleicher Weise oder zu jeder Zeit positiv wirksam werden zu können. „Da Unterricht mehreren Zwecken dient und Lerner mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erreichen soll, ist jedoch einleuchtend, dass eine „Monokultur“ des Unterrichts nicht wirklich für Qualität stehen kann“ (Ditton, 2006, 236).

Die Gefahr der direkten Förderung besteht in der Beschränkung der Interaktion auf Lehrer-Kind-Beziehungen. Diese muss durch das Lernen der Kinder voneinander ergänzt werden. Dieses kooperative Lernen (Green, Green, 2006, Souvignier, 2007 u.a.) bedarf ebenfalls der Strukturierung, damit Kinder mit Förderbedarf davon profitieren können. Sie müssen sich besonders um soziale Anerkennung der leistungsstärkeren Kinder bemühen, viel Energie in die Zusammenarbeit investieren, die dann nicht mehr für inhaltliches Lernen zur Verfügung steht. „Insofern hängt der Erfolg kooperativen Lernens im Gemeinsamen Unterricht von einer längerfristig angelegten Vorbereitung und Schulung aller Kinder ab“ (Benkmann, 153). Direkter Unterricht und offene Lernformen sind nicht als ein Entweder-Oder zu betrachten, sondern als ein Sowohl-Als-auch! Strukturierte, am Bedarf des Kindes ausgerichtete Offenheit des Lernens ist für diese Zielgruppe unverzichtbar. „Guter, erfolgreicher Unterricht

braucht beides: lehrergelenkte, instruktionsorientierte und klar strukturierte Elemente und deren Integration in offene, schülerzentrierte und selbstgesteuerte Unterrichtsformen“ (Gudjons, 2006, 50).

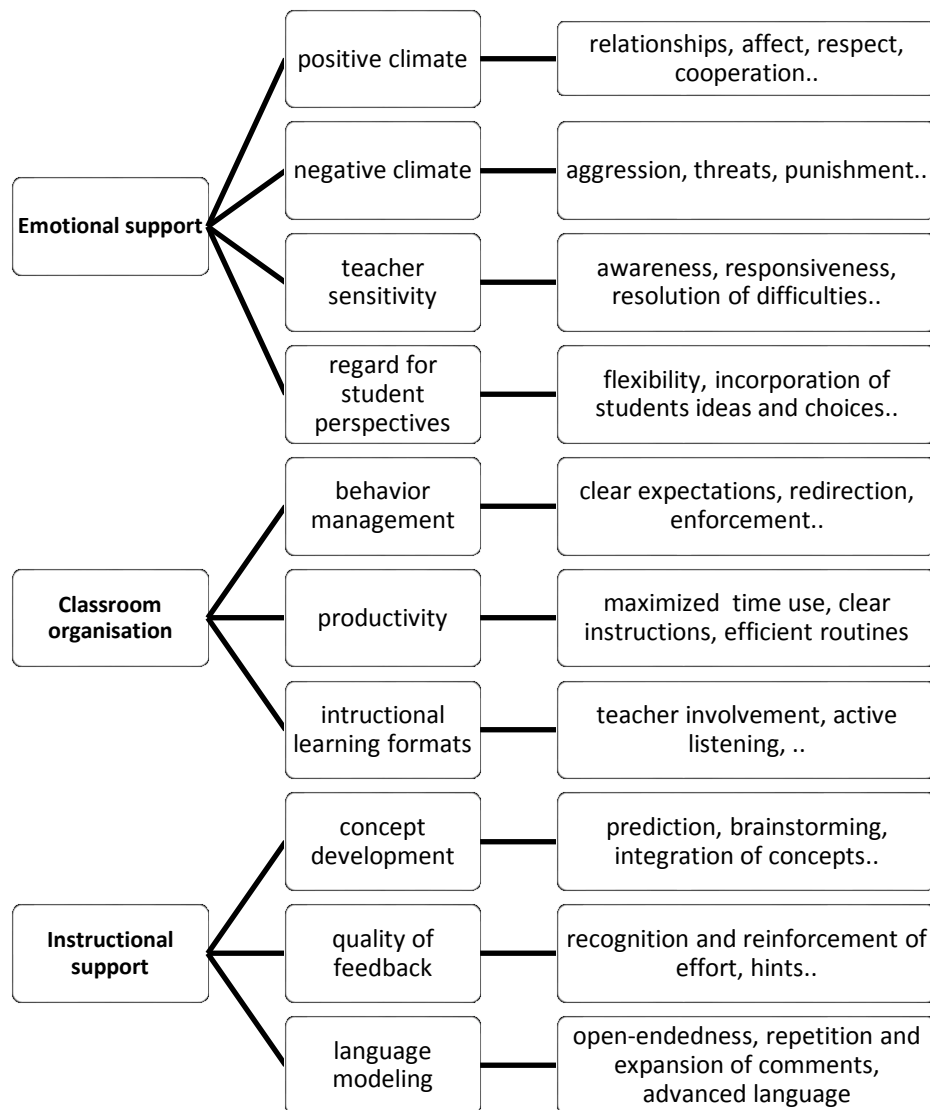
Da alle Unterrichtformen ihre Berechtigung unter Berücksichtigung individueller Bedarfe haben, werden sie in diesem Forschungsvorhaben nicht in erster Linie berücksichtigt. Zudem wird nicht der Unterricht selbst beobachtet, sondern nur mittelbar über die Selbstauskunft der Lehrkräfte, was eine sehr detaillierte Definition dessen, was direkte bzw. indirekte Formen ausmacht, notwendig machen würde.

#### **3.6. Unterrichtsbeobachtungsforschung zur menschlichen Interaktion**

Hamre, Pianta und Chomat-Mooney (2009) stellen die Bedeutung menschlicher Interaktion in den Vordergrund, da sie ihrer Ansicht nach ganz wesentlich kindliche Entwicklung beeinflusst. „Examples of proximal processes in classroom include teachers’ interactions with students around behavior management, questioning and feedback during interaction, and the presence of supportive peer interactions“ (Hamre et al., 2009, 83). Sie stellen sich weniger die Frage, welche Materialien und Methoden hilfreich sein können für die Entwicklung der Kinder, sondern welche Formen der Interaktion besonders eng mit dieser Entwicklung zusammenhängen. Sie schlagen deshalb ein entwicklungsorientiertes Modell vor, das eher diskrete Verhaltensweisen und Interaktionsmuster in den Blick nimmt, die mit sozialer und Schulleistungsentwicklung in Zusammenhang stehen.

Drei Hauptbereiche der Interaktion im Unterricht arbeiten sie in ihrem ‚Classroom Assessment Scoring System (CLASS)‘ heraus, das theoretisch fundiert und empirisch unterstützt ist: Emotionale Unterstützung (Wertschätzung), Klassenführung und Unterstützung bei Erklärungen / Anweisungen.

Das folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Struktur von ‚CLASS‘:



**Abbildung 7: CLASS (vgl. Hamre et. al. 2009)**

Für den Bereich der **emotionalen Unterstützung** spielen positives Klima, Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte und Berücksichtigung von Schülerinteressen eine große Rolle, wobei diese Aspekte in der deutschen Forschung häufig unter den Begriffen ‚Schülerorientierung‘ bzw. ‚lernförderlichen Klima‘ gefasst werden. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder dann besonders motiviert sind zu lernen, wenn sie sich kompetent fühlen, sie mit ihren Stärken und Interessen wahrgenommen werden und positive Beziehungen zu anderen bestehen.

Im deutschen Sprachraum hat sich in den letzten Jahren insbesondere Bauer (Bauer, 2010, Bauer, 2010) mit dieser Fragestellung beschäftigt, der als Grundlage jeder Motivation gelingende Beziehungen postuliert und dies mit Forschungen aus der Neurobiologie

untermauert. Die neurobiologischen Motivationssysteme arbeiten mit drei Botenstoffen, die dem Körper vom Gehirn zugeführt werden. Dazu gehören Dopamin, körpereigene Opioide und Oxytozin. Damit das Gehirn diese Botenstoffe ausschüttet, bedarf es bestimmter Voraussetzungen. Diese sind nach Bauer vor allem „das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden“ (Bauer, 2010, 21). Jeder Mensch hat von Natur aus das Bedürfnis, von anderen beachtet zu werden. Nur wenn dies gegeben ist, kann sich bei den Kindern das Gefühl entwickeln, dass „ihm eine Bedeutung zukommt, dass das Leben einen Sinn hat und dass es sich deshalb lohnt, sich für Ziele anzustrengen“ (ebd., 22).

Bauer erklärt dies mit dem Phänomen der Spiegelneuronen, die all das, was wir an anderen wahrnehmen, im Stillen nachahmen. So erkennen Kinder an der Art, wie sie von ihren Eltern oder Lehrern wahrgenommen werden, wer sie sind und was sie sein könnten. „Sie leben sich gewissermaßen in den Korridor der Vorstellungen und Visionen hinein, die sich ihre Bezugspersonen - ...- von ihnen machen“ (Bauer, 2010, 29). Diese Rückmeldungen können hilfreich oder hinderlich sein, wenn sie sich in erster Linie auf negative Aspekte beziehen. Deshalb ist Feedback, das Entwicklungsmöglichkeiten deutlich werden lässt, insbesondere für Kinder wichtig, die oft problematisches Verhalten zeigen.

Ist diese Beachtung und Wertschätzung nicht gegeben, sucht der Mensch sich Ersatzreize, damit das Gehirn diese Botenstoffe aussendet. Dazu gehören Süchte aller Art, seien sie stoffgebunden oder nicht. So können Kinder und Jugendliche in der Welt der Computerspiele erleben, dass sie etwas bewirken können, dass sie wichtig sind und Einfluss haben und schnell zum Star werden können. Allerdings entfremden sie sich dadurch von der realen Welt und nehmen ihre Entwicklungsmöglichkeiten dort nicht wahr. Darüber hinaus reagieren Kinder, die wenig soziale Akzeptanz und Anerkennung erfahren mit erhöhter Aggressionsbereitschaft, da Demütigungen oder Ausgrenzung vom Gehirn ähnlich bewertet werden wie körperlicher Schmerz. Das Gehirn sendet biologische Signale, die Gefahr für den Organismus anzeigen und Verhaltensweisen wachrufen, die diesen schützen sollen. So können physischer und psychischer Schmerz Auslöser von Aggression und Gewalt sein. Dieser Aspekt sollte auch im Umgang mit sprachbeeinträchtigten Kindern besondere Berücksichtigung finden, da sie durch eingeschränkte kommunikative Kompetenzen in Interaktionen häufig Irritationen auslösen bzw. erfahren und so in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gefährdet sind (vgl. Kapitel 8.3.2. Die Kinder)

Aufgabe der Lehrer ist es auf diesem Hintergrund, ihre Schüler nicht nur in ihrem tatsächlichen Können wahrzunehmen, sondern auch in ihrem Bemühen, in ihren Stärken und Möglichkeiten. Bauer fordert eine Balance zwischen ‚verstehender Zuwendung‘ und ‚Führung‘, womit er die Notwendigkeit beschreibt, auch Ziele zu setzen und angemessene Anforderungen zu stellen. Es gilt, bei Schwierigkeiten durchzuhalten, nicht auszuweichen oder Dinge schnell abzubereiten. Dies gelingt Lehrkräften am besten, die „nicht nur Schüler in ihrer Person wahrnehmen, sondern sich auch selbst als Person wahrnehmen lassen,..., das heißt spontan und authentisch sind“ (Bauer, 2010, 57). Der Kontakt zwischen Schüler und Lehrkraft spielt sich in erster Linie nicht verbal ab, sondern über die Deutung nonverbaler Signale, die intuitiv erfolgt (vgl. Roth, 2009). Lassen diese sich schnell verunsichern, verlieren die Kinder den Respekt.

Der Bereich des ‚**classroom management**‘ aus dem Konzept von Hamre (2009) entspricht dem im deutschen Sprachraum gebräuchlichen Begriff der Klassenführung, der Umgang mit Unterrichtsstörungen, Einhaltung von Regeln, effektive Zeitnutzung und Klassenraumorganisation umfasst.

Der Bereich des ‚**instructional support**‘ umfasst die Qualität des Feedbacks, wozu auch sprachliche Modellierungen zählen, sowie die Art der Konzeptentwicklung im Unterricht. Dieser Bereich ist insbesondere für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern interessant. Er umfasst viele Aspekte der Lehrersprache, die in der Theoriebildung bezüglich des sprachheilpädagogischen Unterrichts eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 5. Auftrag und 5).

Einen Ansatz, der sich an grundlegenden psychologischen Bedürfnissen orientiert, verfolgen (Kammermeyer & Martschinke, 2009) im Rahmen der KILIA-Studie. Sie unterscheiden als Prädiktoren für die Unterrichtsqualität Freiheitsspielräume, die die Lehrkräfte den Kindern gewähren (Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit oder nach Interesse wählen, Sozialformen wählen), Kooperationsmöglichkeiten, die die Kinder haben (Sozialformen wie Gruppen-, Partnerarbeit) und konstruktivistischen Unterricht, womit Nachdenken über individuelle Lernwege, Gelegenheit zu selbstständigem Handeln, Diskussion über unterschiedliche Lösungswege etc. gemeint sind. Dann wird einerseits die Schulleistung (Leistungsentwicklung), andererseits das Selbstkonzept und die Lernfreude

(Persönlichkeitsentwicklung) erfasst. Für beide Bereiche wird pro Klasse ein Mittelwert errechnet und die multikriterial erfolgreichste der am wenigsten erfolgreichen Klasse gegenüber gestellt. Anschließend wird überprüft, inwiefern die Lehrkräfte den oben beschriebenen grundlegenden psychischen Bedürfnissen nach Autonomie (Freiheitsspielräume), sozialer Eingebundenheit (Kooperationsmöglichkeiten) und Kompetenzerleben (konstruktivistische Orientierung) Rechnung tragen. „Insgesamt kann festgehalten werden, dass in der Klasse, in der sich die Kinder multikriterial am besten entwickeln, die grundlegenden psychischen Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben besonders berücksichtigt werden“ (Kammermeyer et al., 2009, 50).

#### **Fazit**

Die dargestellten Forschungsergebnisse machen die Bedeutung der Interaktion und damit der Beziehung im Unterricht deutlich.

Da zu vermuten ist, dass die hier genannten Aspekte für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern ebenso oder gar besonders relevant sind, wird das Modell von Hamre (2009) in die Konstruktion des Fragebogens zur Unterrichtsqualität (vgl. 7.2.2.) Eingang finden. Auch sollen die Experten die Bedeutung der Beziehungskompetenz im Vergleich zu anderen Kompetenzen der Lehrpersonen einschätzen (vgl. 7.1. Der Expertenfragebogen).

Die eigene Schullaufbahnerfahrung unterstützt die oben dargestellten Annahmen ebenso wie die Erfahrungen in der Praxis, die immer wieder deutlich machen, wie viel Kinder für ihre Lehrer zu tun bereit sind, wenn die Beziehung stimmt. Bei Jugendlichen gewinnt dieser Aspekt noch größere Bedeutung. Viele ihrer Aussagen im Alltag zeugen davon, wie viel lieber sie ‚für‘ Lehrerinnen und Lehrer lernen, die sie mögen und schätzen und von denen sie glauben, dass sie einen selbst von ihnen geschätzt werden, ganz unabhängig vom Interesse für die Inhalte, die im Fokus stehen. Erst später nimmt die Kompetenz zu, von persönlichen Beziehungen abzusehen und dem Interesse am Fach zu folgen.

Allerdings ist es schwierig, die Qualität der Beziehungen, die diese Instrumente zu messen versuchen, mit deutlichen Effekten bei der Schulleistung in Verbindung zu bringen.

„Although measures such as COS and CLASS have been shown to relate to student outcomes, the effect sizes tend to be modest“ (Hamre, 2009, 102). Dies bestätigen auch die



Analysen von Hattie (vgl. Kapitel 3.8. Ein Gesamtüberblick: John Hatties 'Visible learning'). Hier erhebt sich die Frage, ob ‚Schulleistung‘ als outcome die angemessene Vergleichsgröße ist und nicht andere Aspekte, die das Lernen maßgeblich bestimmen, in den Blick genommen werden sollten. So ist es gut möglich, dass die Experten dem Beziehungsaspekt Bedeutung beimessen, ohne dass anschließend bei der Prüfung der Zusammenhänge mit der Schulleistung signifikante Ergebnisse festzustellen wären.

Dennoch sollen Items in den Lehrerfragebogen Eingang finden, die sich auf das hier dargestellte Konzept beziehen. Für die Validierung des Untersuchungsinstrumentes im Rahmen dieser Arbeit werden die Ergebnisse im Bereich der Schulleistung herangezogen, da dazu Ergebnisse ganzer Klassen vorliegen und nicht nur einzelner Kinder der Klasse. Bezogen auf die Gruppe der KiSSES wird der Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung im Rahmen der Gesamtstudie KiSSES-Proluba gesondert erhoben. Sowohl das Selbstkonzept als auch die Stellung im Klassenverband und die Einstellung zum Lernen werden erfasst (vgl. Kapitel 8.1. Ziele der Studie und Untersuchungsbereiche). So können in einem weiteren Schritt Bezüge zwischen den ausgewählten Aspekten der Unterrichtsqualität und den Verfahren zur sozio-emotionalen Entwicklung gesucht werden.

Bis hierher wurde der Versuch unternommen, einen Teil des komplexen Unterrichtsgeschehens fach- und fachrichtungsübergreifend, d.h. allgemeingültig zu untersuchen. Im Folgenden sollen Erkenntnisse aufgegriffen werden, die sich auf fachspezifische Qualitäten beziehen und so nicht generell für jede Art von Unterricht gelten können.

### **3.7. Forschungen zum Einfluss von fachspezifischem Wissen**

Nachdem Unterrichtsforschung lange Zeit fachspezifische Aspekte eher vernachlässigt hat, gewinnen sie seit den großen Bildungsforschungsprojekten wie TIMMS, IGLU und PISA an Bedeutung. Inzwischen ist klar, dass sowohl allgemeine Faktoren als auch fachspezifische Merkmale die Unterrichtsqualität beeinflussen.

Lipowsky (Lipowsky, 2007, Lipowsky, 2007) stellt Ergebnisse aus der Teacher quality – Forschung dar. Dabei werden erfolgreiche Lehrer weniger erfolgreichen, festgemacht an den Lernzuwächsen ihrer Klassen, gegenüber gestellt. Bei leistungsschwächeren Schülern spielt die Lehrperson sowie die Qualität des Unterrichts eine größere Rolle als bei stärkeren (vgl.

Grünke, 2007). Auch hier stellt sich die Frage, welche Merkmale es denn sind, die eine hohe ‚Teacher quality‘ ausmachen. Dabei verweist er neben den allgemeinen, fachunabhängigen Merkmalen eines gewinnbringenden Unterrichts besonders auf den Einfluss der fachdidaktischen Dimension.

Zu ersteren gehören insbesondere „gute Klassenführung und effektiver Umgang mit Störungen, adäquates Unterrichtstempo, Klarheit und Strukturierung“ (Kammermeyer et al., 2009, 37). Allerdings haben diese nicht unbedingt Einfluss auf die Leistungen in jedem Fach. So konnte auch die SCHOLASTIK-Studie von Weinert, Schrader et. al. signifikante Zusammenhänge zwischen den Leistungen im Mathematikunterricht und einzelnen dieser Variablen zeigen. „Für die Entwicklung der Leistung im Rechtschreiben ließ sich kein einziger signifikanter Zusammenhang finden“ (Kammermeyer et al., 2009, 38).

Für die fachdidaktische Dimension spielen Faktoren eine Rolle, die sich auf bestimmte Unterrichtsinhalte, bzw. – fächer beziehen und damit fachspezifischer, -didaktischer Natur sind.

Mit den für mathematische Kompetenzen relevanten hat sich die COACTIV-Studie befasst (Brunner, 2006). Sie ist konzeptionell eingebunden in die internationale Vergleichsstudie PISA. Dabei wurde das Professionswissen von Mathematiklehrkräften erfasst, was definiert wird durch Fachwissen (content knowledge) und fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge). Diese beiden Komponenten können erst zum Tragen kommen, wenn ausreichend pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) vorhanden ist, womit generelles fachübergreifendes Wissen gemeint ist. Dazu wurde das Professionswissen von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe mit einem Test zum Fachwissen mit 37 Items (24 Items fachdidaktisches Wissen, 13 Items Fachwissen) erfasst. Darüber hinaus wurden motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten über Selbstberichte erhoben. Der Unterricht wurde über Schülerbefragung und Aufgabenanalyse von Klassenarbeiten und teilweise Hausaufgaben erfasst.

Die „Ergebnisse der COAKTIV-Studie verweisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen von Lehrpersonen und dem Lernzuwachs von Schülern in Mathematik“ (Lipowsky, 2007, 41). Fachwissen und Überzeugungen darüber, wie Schüler am besten Mathematik lernen (constructivist view versus transmission view) hängen dabei eng zusammen (Brunner, 2006, 69).

Allerdings machen die Befunde auch deutlich, dass motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten der Lehrkräfte ebenso bedeutsam sind. Der Enthusiasmus für das Unterrichten hat großen Einfluss auf kognitive Aktivierung und soziale Unterstützung der Schüler. „Für den Fachenthusiasmus lassen sich diese Zusammenhänge nicht nachweisen“ (Brunner, 2006, 70).

Lipowsky (2007) verweist außerdem auf Studien, die sich der Erforschung offenen Unterrichts in einzelnen Fächern widmen (BIQUA-Projekt). Zusammenfassend stellt er fest, dass „eine Öffnung des Unterrichts offenbar dann positive Wirkungen auf den Aufbau bzw. den Erwerb naturwissenschaftlicher Konzepte hat, wenn sie mit einer fachdidaktisch begründeten Sequenzierung des Inhalts und mit einer inhaltlichen Strukturierung der Klassengespräche durch die Lehrperson einhergeht. Es ist zu vermuten, dass von dieser stärkeren Strukturierung insbesondere die schwächeren Schüler profitiert haben“ (Lipowsky, 2007, 46). Dies spricht für eine moderate Öffnung des Unterrichts. Zwar kann diese positive Effekte insbesondere auf die Motivation der Kinder haben, im Hinblick auf kognitive Variablen allerdings spielen andere Aspekte, die ein strukturierter Unterricht bietet, eine wichtige Rolle. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Grünke (2007), Hattie (2009) u.a. Es zeigt sich, dass fachspezifisches Vorwissen der Lehrkräfte und direkte Instruktion (Grünke, 2007, Helmke, 2009, Helmke et al., 1998, Benkmann 2008, Hattie, 2009, Wember, 2008) das Lernen besonders fördern (vgl. Kapitel 3.5. Organisationsformen des Unterrichts).

### **Fazit**

Die Ergebnisse zeigen, dass die Berücksichtigung fachspezifische Aspekte von Bedeutung für die Unterrichtsqualität ist. Diese werden im vorliegenden Forschungsprojekt nicht bezogen auf einzelne Unterrichtsfächer erfasst, sondern auf den Umgang mit sprachlichen Beeinträchtigungen. Es geht um das Wissen der Lehrperson die einzelnen Sprachbehinderungen betreffend, deren Diagnostik sowie den methodisch-didaktischen und therapeutischen Umgang damit. Diese gelten für den Unterricht in allen Fächern, sind aber spezifisch für die Sprachbehindertenpädagogik. Sie werden den vielen theoretischen Überlegungen zur Didaktik und Methodik sprachheilpädagogischen Unterrichts entnommen und in Kapitel 5 genauer dargestellt. Allerdings wird nicht das Wissen der Lehrkräfte direkt erfragt, sondern die eigene Einschätzung zur Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Merkmale.

Der Enthusiasmus für das Unterrichten, d.h. das Engagement der Lehrkräfte, das sich auch in der TIMMS-Studie als bedeutsam erwies, ist schwierig zu erfragen, da es sich um personenspezifische Merkmale handelt. Dennoch sollen sie in das Konstrukt der UquaS Eingang finden (vgl. Kapitel 7. Konstruktion und Validierung des Untersuchungsinstrumentes).

### 3.8. Ein Gesamtüberblick: John Hatties 'Visible learning'

John Hattie fasst die Ergebnisse der oben genannten Kapitel zusammen, indem er Studien zu den schon in Kapitel 3.2. genannten großen Einflussbereichen des Unterrichts berücksichtigt (Hattie, 2009). Er analysiert 800 Metaanalysen, die über 52000 Studien zu den verschiedensten Bereichen der Unterrichtsforschung umfassen. Dabei unterscheidet er zwischen 6 großen Bereichen des Einflusses auf die Leistungsentwicklung der Schüler.

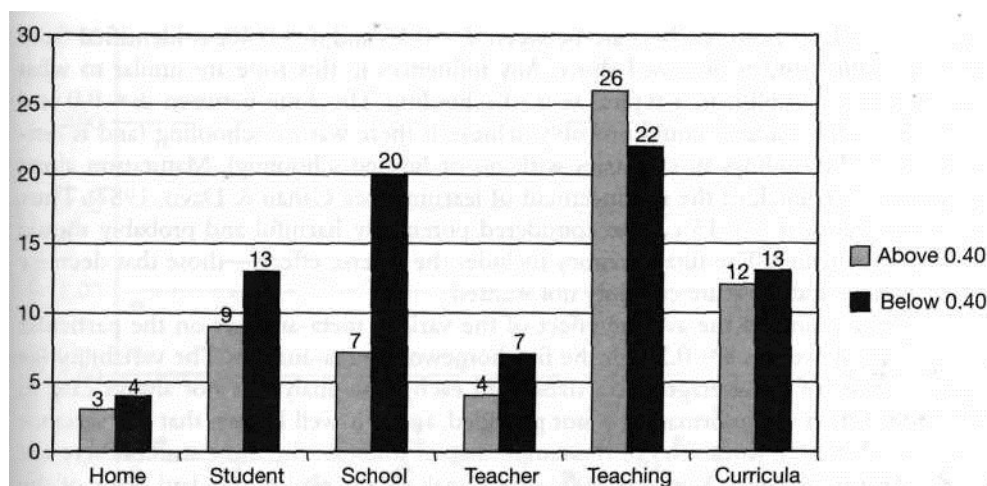


Figure 2.3 Number of meta-analyses above and below the h-point

**Abbildung 8: Sechs Säulen der Unterrichtsforschung (Hattie, 2009, 19)**

Dazu gehören das häusliche Umfeld, die Schüler selbst mit ihrem Vorwissen, ihrem Selbstkonzept etc., die schulischen Rahmenbedingungen, die Lehrer selbst, der Unterricht und die Curricula. Hattie durchleuchtet all diese Studien in erster Linie im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der Schüler, nicht auf andere Zielbereiche schulischen Lernens. Dabei werden viele Studien zu größeren Konstrukten zusammengefasst. Wie diese Konstrukte erfasst wurden bzw. aus welchen Merkmalen sie bestehen, wird nicht immer deutlich. So werden die 6 großen Einflussbereiche wie folgt eingeteilt (vgl. Hattie, 2009, 31.):

1. the child
  - prior knowledge of learning
  - expectations
  - degree of openness to experiences
  - emerging beliefs about the value and worth to them from investing in learning
  - engagement
  - ability to build a sense of self from engagement in learning
2. the home
  - parental expectations and aspirations for their child
  - parental knowledge of the language of schooling
3. the school
  - the climate of the classroom
  - peer influences
4. the teacher
5. the curriculum
6. teaching approaches
  - playing deliberate attention to learning intentions and success criteria
  - setting challenging tasks
  - providing multiple opportunities for deliberative practice
  - knowing when one is successful in attaining these goals
  - understanding the critical role of teaching appropriate learning strategies
  - planning and talking about teaching
  - ensuring the teacher constantly seeks feedback information as the success of his or her teaching on the students

Als Erfolgsbarometer zur Feststellung dessen, welche der oben genannten Konstrukte wirklich positiv auf die Schulleistungsentwicklung der Kinder wirken, legt Hattie den sogenannten ‚hinge-point‘ fest. „All influences above this h-point ( $d=0.40$ ) are labeled in the „Zone of desired effects“ as these are the influences that have the greatest impact on student achievement outcomes“ (Hattie, 2009, S. 19). Ihm geht es nicht darum festzustellen, was wirkt, sondern was besser ist als mögliche Alternativen. Denn auf die Frage „What works?“ ist die Antwort „Almost everything“. Auf die Frage „What works best?“ geben die

Studien Aufschluss, die Effektstärken von über  $d=0.40$  feststellen konnten, nicht solche, die überhaupt Effekte, d.h. über  $d= 0.00$ , nachweisen. Dieser Dreh- und Angelpunkt ist der Mittelwert aller gefundenen Effektstärken in den berücksichtigten Studien.

Viele der positiven Effekte wurden im Rahmen von innovativen Projekten nachgewiesen, da diese häufig durch Studien begleitet werden. Sie sind also nicht unbedingt mit Zuständen im Unterricht in ganz normalen Klassenzimmern vergleichbar. Alltäglicher Unterricht unterscheidet sich von dem durch Innovation geprägten insbesondere auch durch den Blick auf die Effekte bzw. Veränderungen, die diese Innovationen möglicherweise mit sich bringen. Das ständige Suchen nach den Lerneffekten der Kinder führt Hatties Ansicht nach dazu, eigenes Handeln und die eigene Effektivität zu überprüfen.

Sein Fazit auf dem Hintergrund all der einbezogenen Untersuchungen ist, dass von den oben genannten großen Einflussbereichen dem des Unterrichts der verschiedenen Lehrpersonen die größte Bedeutung zukommt. „The major message is simple – what teachers do matters.“ (Hattie, 2009, S.22), auch wenn diese selbst die Sache oft anders sehen. Weniger die Lehrerpersönlichkeit, sondern eher das Lehrerhandeln werden folglich als bedeutsam gesehen. „The art of teaching, and its major success, relate to „what happens next“ – the manner in which the teacher reacts to how the student interprets, accomodates, rejects, and / or reinvents the content and skills...“ (ebd., 2).

Entscheidenden Einfluss haben damit die Fähigkeiten des Lehrers, sich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Begabungen, Interessen, Fähigkeiten und Defizite ihrer Schüler einzustellen, den Lernprozess wachsam zu verfolgen und kreativ und spontan immer wieder neu anzupassen. Dabei ist es besonders hilfreich, wenn die Schülerinnen Klarheit über die Lernziele sowie die Leistungserwartungen haben und in die Gestaltung des eigenen Lernprozesses selbst eingebunden sind (Schülerorientierung). Darüber hinaus sollten die Lehrer immer wieder Feedback darüber einholen, ob das, was sie tun, bei den Schülern den nötigen Erfolg zeigt. Dies kann einerseits durch kritische Reflexion des eigenen Unterrichts geschehen, andererseits durch das Einholen von Feedback bei Schülern und Kollegen.

Die drei zentralen Fragen, die Lehrer sich im Hinblick auf ihre Schüler immer wieder neu stellen müssen, sind demzufolge: „Where are they going?“ „How are they going?“ and „Where to next?“ “ (ebd., 37). Allerdings ist auch entscheidend, was die Kinder tun. Sie

sollten nicht passive Empfänger schulischen Lernstoffs sein, sondern aktiv beteiligt an ihrem Lernprozess sein und an der Bestimmung der Erfolgskriterien dieses Prozesses. „An aim of schooling should be to maximize the number of active learners, but this requires teachers who can see learning through the eyes of their students...” (ebd., 37).

All dies sollte in einer für den Lerner sicheren Umgebung geschehen, indem Fehler und Irrtümer willkommen sind und als Grundlage weiterer Entwicklung gesehen werden. Auch der Lehrer selbst muss sich sicher fühlen, um offen zu sein für Feedback, das eine entscheidende Variable für den Lernerfolg ist. Vertrauen erleichtert es dem Lehrer, Veränderungen innerhalb des Klassenzimmers umzusetzen: „Trust reduces the sense of vulnerability that teachers experience as they take on new and uncertain tasks associated with reform“ (Hattie, 2009, 240).

Unter Feedback ist hier einerseits das den Schülern gegenüber, aber vor allen Dingen auch das der Schüler dem Lehrer gegenüber gemeint.

Hatties Ziel ist es, nicht nur Daten aneinander zu reihen, da diese vielfältig interpretiert werden können, sondern eine plausible Theorie zu entwickeln, wie diese Daten zusammenhängen. Seine Interpretation all dieser Analysen fasst er in seiner Argumentation des ‚visible teaching und learning‘ zusammen. Dieses ist dann gewährleistet, „when teacher SEE learning through the eyes of the student and when students SEE themselves as their own teachers“ (ebd., 238). Entscheidend ist, dass Lehren und Lernen sichtbar werden für alle Beteiligten. Das ist dann der Fall, „when learning is the explicit goal, when it is appropriately challenging, when the teacher and the student both (..) seek whether and to what degree this challenging goal is attained, ..., when there is feedback given and sought, and when there are active, passionate and engaging people (..) participating in the act of learning“ (ebd., 22).

Ziele und Aufgaben des Lernens müssen transparent sein für alle Beteiligten und Lehrer müssen zu Lernern ihres eigenen Lehrens werden, es immer wieder neu hinterfragen.

Hattie fasst dies in sechs Signalpfeilern zusammen, die er für exzellentes Unterrichten als wesentlich erachtet:

1. “Teachers are among the most powerful influences in learning.
2. Teachers need to be directive, influential, caring and actively engaged in the passion of teaching and learning.

3. Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge and have proficient knowledge and understanding of their content to provide meaningful and appropriate feedback such that each student moves progressively through the curriculum levels.
4. Teachers need to know the *learning intentions* and success criteria of their lessons, know *how well they are attaining* these criteria for all students, and know *where to go next* in light of the gap between students' current knowledge and understanding and the success criteria of: "Where are you going?", "How are you going?", and "Where to next?".
5. Teachers need to move from the single idea to multiple ideas, and to relate and then extend these ideas such that learners construct and reconstruct knowledge and ideas. It is not the knowledge or ideas, but the learner's construction of this knowledge and these ideas that is critical.
6. School leaders and teachers need to create school, staffroom, and classroom environments where error is welcomed as a learning opportunity, where discarding incorrect knowledge and understandings is welcomed, and where participants can feel safe to learn, re-learn, and explore knowledge and understanding" (Hattie, 2009, 238).

Hier wird deutlich, dass die Lehrperson zentral ist, während äußere Rahmenbedingungen oder Herkunft der Kinder eine geringere Rolle spielen. Weder Klassenstärke, Schularten Klassenzusammensetzung oder Unterrichtsinhalte kommen in diesen sechs ‚signposts‘ vor. Folglich sind es die Erwartungen und Konzepte der Lehrkräfte, die debattiert und in den Blick genommen werden müssen: „The theme throughout this book is that the beliefs and conceptions held by teachers need to be questioned – not because they are wrong (or right) but because the essence of good teaching is that teachers’ expectations and conceptions must be subjected to debate, refutation and investigation” (Hattie, 2009, 239).

Was leitet Lehrkräfte in ihren Entscheidungen darüber, was als Nächstes unterrichtet wird, welches Material verwendet wird, wie Schüler motiviert werden können, was am ehesten ihr Interesse weckt und wie angemessene Herausforderungen geschaffen werden können? Der große Einfluss der Überzeugungen der Lehrkräfte konnte auch in der COAKTIV-Studie (Brunner, 2006) sowie in Best-Practice-Ansätzen (Moser et al., 2003) nachgewiesen werden. Viele der gefundenen Unterschiede zwischen Schülerleistungen sind auf unterschiedliche Lehrpersonen bzw. Klassen zurückzuführen, weniger auf Unterschiede zwischen Schulen. „It is not so much that teachers matter, as that the variance within schools indicates that some teacher matter more than others!“ (Hattie, 2009, 72).



Interessant ist dieses Ergebnis auch deshalb, weil sich nach Hatties Untersuchungen die Lehrer als wesentlich weniger einflussreich wahrnehmen als die Schülerinnen selbst und ihr häusliches Umfeld bzw. die Rahmenbedingungen, in denen Unterricht stattfindet.

Die Lehrer halten sich für weniger einflussreich als Kinder und Eltern und als die oben genannten Forschungsergebnisse zeigen. Sie erachten vielmehr die Schüler selbst als besonders einflussreich sowie deren häusliche Umgebung bzw. die Schulstrukturen. „They do not see themselves as the agents of influence, see very few solutions, and see very little that they can do to solve the problems” (Hattie, 2009, S. 6).

Allerdings kann ein Lehrer nur erfolgreich sein, wenn er Einblick und Kenntnis hinsichtlich der Lernprozesse seiner Schüler hat. Wie Lernen funktioniert, ist eine wesentliche Fragestellung, der sich auch Hattie widmet, indem er sein Lernmodell darstellt, auf das an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden soll.

#### **Fazit**

In der vorliegenden Studie sollen Experten nach ihrer Einschätzung des Einflusses der großen Forschungsbereiche Lehrkraft mit ihren Kompetenzen, Unterricht und Rahmenbedingungen gefragt werden. Anschließend werden Lehrkräfte selbst befragt nach dem, was sie im Unterricht tun und inwiefern sie ihren eigenen Einfluss einschätzen. Durch eine qualitative Analyse der Gründe zwischen dem aktuellen IST- und einem wünschenswerten SOLL-Zustand kann die Sichtweise der Lehrkräfte, die mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten, abgeglichen werden mit der von Hattie gefundenen.

### **3.9. Erkenntnisse der Hirnforschung: Was beeinflusst Lernen?**

Mit den Erkenntnissen der Hirnforschung, die erst in den letzten Jahren Einfluss auf die Pädagogik nehmen, gewinnt die Unterrichtsforschung eine neue Erkenntnisquelle.

„Gegenwärtig können wir Lernfortschritte nur mithilfe von Leistungsmessungen feststellen. Das macht aber gerade die Erforschung von sinnstiftendem, verstehendem Lernen so schwer. Diese Form von Lernen braucht Zeit, und der Durchbruch, das Aha-Erlebnis, kommt so unverhofft, dass es nur in Ausnahmefällen der Beobachtung zugänglich ist“ (Stern, 2009, 2. Auflage, 116).

Es werden Aktivitäten des Gehirns in den Blick genommen, die Lernen begleiten. Dabei stehen Fragen der Informationsverarbeitung der Lernenden im Fokus. Dass Lernen nicht

einfach durch Instruktion erfolgen kann, sondern ein individueller Prozess der Konstruktion ist, wird zunehmend deutlich. „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden. Die Wissensaneignung beruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind“ (Roth, 2009, 58). Diese Konstruktionsprozesse laufen in der Regel automatisiert, dem Bewusstsein nicht zugänglich ab und sind abhängig von vorangegangenen Erfahrungen und Vorwissen des Lerners. „Existieren ein bestimmtes Vorwissen und ein bestimmter Bedeutungskontext nicht im Gehirn des Hörers oder Lesers, so findet keine Bedeutungskonstruktion statt oder zumindest nicht die, welche der Sprecher intendierte“ (Roth, 2009, 60). Deshalb ist es für schulisches Lernen wesentlich, eine Ahnung vom Vorwissen der Schüler zu den jeweils zu unterrichtenden Inhalten zu haben und zu berücksichtigen. Dann erst ist es möglich, Anforderungen so zu wählen, dass die Schüler zwar Vorwissen zur Bewältigung mitbringen, aber dennoch angemessen herausgefordert sind. Großen Einfluss auf die Prozesse der Bedeutungs- und Wissenskonstruktion hat nach Roth das limbische System. „Dieses System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist auf diese Weise der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs“ (ebd.).

Wir haben damit prinzipiell keinen direkten Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder, sondern nur über die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens. Diese Bedingungen sind aber nicht per se gut oder schlecht, sondern wiederum in Abhängigkeit zu sehen von den Lernvoraussetzungen der Lernenden. Roth postuliert 5 Faktoren, die eine wesentliche Rolle spielen:

1. „die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrenden
2. die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler
3. die allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler
4. die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, Vorwissen und der aktuelle emotionale Zustand
5. der spezifische Lehr- und Lernkontext“ (Roth, 2009, 62)

Zu jedem dieser Punkte gibt es wiederum eigene Forschungsbemühungen. Roth (2011) selbst hat sich intensiv mit dem Einfluss der ersten Begegnung und der Persönlichkeit des Lehrenden auf das Lernen der Schüler beschäftigt (Punkt 1).

Zu Beginn einer jeden Begegnung schätzen wir in Sekundenbruchteilen die Glaubwürdigkeit des Gesprächspartners anhand des Gesichtsausdrucks, der Prosodie und der Körperhaltung ein. Diese Einschätzung beeinflusst, inwieweit wir dem Anderen zuhören, auf ihn eingehen, unsere Beziehung zu ihm gestalten. So hat das wahrhaftige Auftreten des Lehrers, seine Vertrauenswürdigkeit, großen Einfluss auf die Lernbereitschaft der Schüler.

Wissensvermittlung ist demnach eine Sache des Vertrauens in den Lehrenden. Da die Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit eine sehr schnelle Reaktion ist, die über viele Versuchspersonen hin konsistent bleibt, ist die erste Begegnung in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen. Der Lehrer verrät sich durch Richtung und Dauer des Blickkontaktes, Augen- und Mundwinkelstellung, die er nicht bewusst beeinflussen kann. Auf der anderen Seite macht sich der Lehrer ein Bild seiner Schüler. Von dessen subjektivem Urteil hängt ein großer Teil der Schülerleistung ab. Die Beziehung zum Lehrer macht laut Roth 50% des Schulerfolgs aus.

Mit der Frage, wie diese Beziehung auf die Motivation der Lernenden wirkt, befasst sich Joachim Bauer (2010) (vgl. Kapitel 3.6. Unterrichtsbeobachtungsforschung zur menschlichen Interaktion).

Mit den kognitiven Lernvoraussetzungen, insbesondere dem **Einfluss des Gedächtnisses** auf das Lernen widmen sich Brand und Markowitsch. „Will man bessere Lern- und Behaltensleistungen erzielen, muss man zunächst unterscheiden zwischen Reduktionen der Anforderungen an das Gedächtnis und Strategien zur Erhöhung bestimmter Lern- und Gedächtnisleistungen“ (Brand, 2009, 81). Um Anforderungen zu reduzieren, wird hier die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf relevante Inhalte sowie ein Überblick über die Lerninhalte wichtig. Letzterer bereitet die Schüler auf die Inhalte vor und wirkt zusätzlich als externale Speicherhilfe durch die vorherige Organisation der Lerninhalte. Durch Hervorheben der Bezüge zu schon erarbeiteten Inhalten können neue Inhalte besser mit schon vorhandenem Wissen verknüpft werden.

Der Kontext, in dem neue Inhalte gelernt werden, kann als Quellengedächtnis zusätzlich hilfreich sein. So können interessante Medien, persönliche Bezüge, angenehme Kontextbedingungen zur besseren Speicherung und Abruf beitragen. Strukturierung der Inhalte und wiederholter Abruf sorgen für dauerhaft bessere Abspeicherung. Es sollten folglich Unterrichtsbedingungen „geschaffen werden, in denen die relevanten Informationen

gut strukturiert und eingebettet in einen spezifischen emotional gefärbten/motivierten Kontext präsentiert werden“ (Brand, 2009, 83).

Stern (2009) hebt die Unterscheidung zwischen **implizitem und explizitem Lernen** hervor. Während implizites Lernen durch häufige Wiederholung, Versuch und Irrtum erfolgt, bedarf explizites Lernen der Sprache. Es ist an Symbolsysteme gebunden, wie es beispielsweise auch Zahlen oder Bilder sein können, die dem Bewusstsein zugänglich sind. Explizites Lernen ist damit nicht an persönliche Erfahrung gebunden, sondern basiert auf sozialem Austausch. „Ein Interaktionspartner macht ein sprachliches Angebot und der andere konstruiert auf der Basis seines bestehenden Wissens eine Bedeutung“ (Stern, 2009, 358). Wenn schon Wissen durch implizites Lernen erworben wurde, können diese sprachlichen Angebote auf fruchtbaren Boden fallen, d.h. besser integriert werden. Explizite Instruktion macht dann wenig Sinn, wenn der Kommunikationspartner noch kaum Wissensbasis in dem entsprechenden Bereich hat, da das Begriffswissen nicht mit tatsächlichen Problemstellungen vernetzt werden kann.

#### **Fazit**

Hier wird der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Lernen deutlich, wie er auch im neuen Bildungsplan der SfS des Landes Baden-Württemberg gefasst ist (Ministerium für Kultus, 2012). Die enge Bindung an das Symbolsystem Sprache erschwert es Kindern mit SSES, neue Begriffe aufzubauen, mit Bekanntem zu verknüpfen und im Lernprozess nutzbar zu machen. Ihnen gelingt es nur schwer, neues Wortmaterial mit bekanntem zu verknüpfen, Bedeutungsnetzwerke aufzubauen, Begriffe zum rechten Zeitpunkt abzurufen. Sie brauchen gezielte Unterstützung, damit Lernen möglich wird.

Kompetentes Handeln in komplexen Situationen ist erst dann möglich, wenn die meisten Teilhandlungen automatisiert sind. „Automatisiertes Wissen ist die Voraussetzung für Verstehensprozesse, weil diese freie geistige Kapazitäten voraussetzen“ (Stern, 2009, 359). Deshalb kommt dem Üben und Wiederholen große Bedeutung zu.

Es zeigt sich die Verbindung zu den Forschungen bezüglich verschiedener Unterrichtsformen (vgl. Kapitel 3.5. Organisationsformen des Unterrichts), die sich immer auch mit den Polen Instruktion versus Konstruktion zu beschäftigen hat. Explizites Lernen, d.h. die Konstruktion abstrakter Konzepte, können nicht einfach so entdeckt werden, sondern bedürfen des

sozialen Austauschs und damit der Kommunikation. Das Sprechen über eigene Konstruktionen der Wirklichkeit ist eine Möglichkeit, sich ihrer bewusst zu werden und sie gezielt zu beeinflussen. Dafür ist metasprachliche Kommunikation unverzichtbar und damit die dafür relevanten Begrifflichkeiten. Kindern mit Sprachbehinderungen stehen diese oft nicht zur Verfügung. Sie müssen sie durch viel Üben und Wiederholen in sprachlich strukturierten Handlungszusammenhängen erwerben. Aus diesem Grund werden Items, die sich auf metasprachliche Reflexion und auf die Vernetzung und Abruf des Wortschatzes beziehen sowie das Prozessmerkmal des übenden Wiederholens bei der Konstruktion des Fragebogens berücksichtigt.

### **3.10. Zusammenfassung und Ausblick**

Es wird deutlich, dass die Forschung zur Unterrichtsqualität ein weites Feld ist. Abhängig vom Ziel, der Zielgruppe, den Rahmenbedingungen etc. können ganz unterschiedliche Facetten in den Blick genommen werden, die ihrerseits wiederum voneinander abhängen und sich gegenseitig beeinflussen.

Das vorangegangene Kapitel versuchte einerseits, die Auswahl der mit dem Fragebogen zu erhebenden Merkmale des Unterrichts, die für die im Fokus stehenden Stichprobe der Kinder mit SSES relevant sein könnten, inhaltlich zu begründen. Dabei liegt der Fokus in erster auf der Prozessqualität des Unterrichts, während die Strukturqualität (Rahmenbedingungen des Unterrichts hinsichtlich Zeit von Unterricht und Förderung sowie Personen, die diese durchführen) im Rahmen der Gesamtstudie mit berücksichtigt wird. Auf Grund der geringen Forschungserkenntnisse zum sprachheilpädagogischen Unterricht (vgl. Kapitel 4 und 5) muss das Konstrukt breit angelegt werden, um die möglicherweise relevanten Aspekte erfassen zu können. Deshalb sollen nicht allein einzelne Organisationsformen oder Methoden (Kapitel 3.5.), Spezifika der Interaktion mit sprachbehinderten Kindern (Kapitel 3.6.) oder auf ganz spezifisches Fachwissen ausgerichtete Kompetenzen der Lehrer (Kapitel 3.7.) in den Blick genommen werden, sondern als wesentlich erkannte Aspekte aus allen Bereichen einfließen. Dazu gehören neben den im Modell von Weinert (2001) als wesentlich befundenen Kompetenzen der Lehrperson, die durch Indikatoren spezifiziert werden, auch Prozessmerkmale des Unterrichts (Helmke, 2009), die gewichtet und durch Erkenntnisse der Beziehungsforschung

(Hamre, Pianta, 2009) als auch der Hirnforschung (vgl. Kapitel 3.9. Erkenntnisse der Hirnforschung: Was beeinflusst Lernen?) ergänzt werden.

Neben diesen Erkenntnissen aus der allgemeinen Unterrichtsforschung finden spezifische Merkmale Eingang, die in Kapitel 5.4. genauer dargestellt werden.

Darüber hinaus werden schon einige Entscheidungen bezüglich der methodischen Vorgehensweise aufgezeigt, auf die in Kapitel 6. Untersuchungsdesign näher eingegangen wird. Dieses orientiert sich an einem mehrschrittigen Verfahren der Auswahl und Gewichtung für wesentlich erkannter Aspekte aus der Unterrichtsforschung unter Einbezug von Experten (vgl. Kapitel 3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards). Da sich das professionelle Wissen und die Einschätzungen der Lehrpersonen als besonders einflussreich auf Unterricht erwiesen haben (Hattie, 2009), wird deren eigene Einschätzung zugrunde gelegt, weshalb das Instrument als Selbsteinschätzungsbogen konzipiert wird.

## **4. Forschungen zu Therapie und Förderung von Kindern mit Behinderungen in Vorschule und Schule**

Die meisten in Kapitel 3 genannten Forschungsbemühungen beziehen sich auf den Unterricht in allgemeinen Schulen mit Kindern ohne Behinderungen. Nun erhebt sich die Frage, welche Erkenntnisse es bisher zum Unterricht von Kindern mit Behinderungen, insbesondere im Bereich Sprache, gibt und ob diese sich mit denen des allgemeinen Unterrichts decken oder bedeutsame Unterschiede aufweisen. Von Interesse wären hier insbesondere Daten zur Schulentwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder, die in Deutschland bisher nicht vorlagen und erst in jüngster Zeit erhoben werden (vgl. Mahlau, 2011, Mahlau, 2013). Auch international sind empirische Untersuchungen zur inklusiven bzw. exklusiven Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder dünn gesät (vgl. Glück, 21.09.2012).

Die Übertragbarkeit der Ergebnisse internationaler Studien auf deutsche Verhältnisse ist sehr eingeschränkt, da die Professionsstruktur der Lehrkräfte, insbesondere der Sprachheilpädagogen in ihrer Doppelfunktion als Lehrkraft und therapeutischer Fachkraft (vgl. Kapitel 5), sowie die Rahmenbedingungen sehr verschieden sind. Dennoch sollen sowohl internationale (Kapitel 4.1.1. Angloamerikanischer Sprachraum und UK) als auch deutsche (Kapitel 4.1.2. Deutschland) Forschungsergebnisse Berücksichtigung finden, die sprachbeeinträchtigte Kinder einbeziehen und in erster Linie aus Schulversuchen stammen. Für die Forschungsstudie KiSSES-Proluba insgesamt sind Erkenntnisse interessant, die sich mit einem Vergleich inklusiver (in Regelschulen) und exklusiver (in Sonderschulen) Beschulung behinderter Kinder beschäftigen, da sich auch diese Studie um einen Vergleich der Entwicklung von KiSSES unter verschiedenen systemischen Bedingungen bemüht und davon auszugehen ist, dass sich bestimmte Prozessmerkmale des Unterrichts unter ‚exklusiven‘ Bedingungen in für die betroffene Zielgruppe spezifischer Weise herausbilden. Für die hier vorliegende Teilstudie UquaS wären vor allen Dingen Forschungsbemühungen zu qualitativen Merkmalen des Unterrichts von Interesse, die für sprachbeeinträchtigte Kinder kaum vorliegen, weder bei inklusiver noch bei Sonderbeschulung. Ausnahmen bilden hier beispielsweise die Arbeiten von Motsch (2004) und Berg (2007), die in Kapitel 4.2.3. aufgegriffen werden.

Dennoch sollen Studien Berücksichtigung finden, die sich um einen systemischen Vergleich bemühen (Kapitel 4.1. Forschungen zu unterschiedlichen Beschulungsformen (inklusiv -

exklusiv)), ebenso wie Erkenntnisse aus der therapeutischen Forschung (Kapitel 4.2. Empirische Sprachheilpädagogik). Erstere können Aufschluss darüber geben, ob die Erkenntnis der allgemeinen Unterrichtsforschung, ein Blick in die Klassenzimmer gebe eher Aufschluss über Entwicklungsunterschiede als ein Systemvergleich, auch für sprachbeeinträchtigte Kinder Gültigkeit besitzt oder ob dieser für Kinder mit Beeinträchtigungen von größerer Relevanz ist. Möglicherweise bilden sich bestimmte Prozessmerkmale des Unterrichts unter exklusiven Bedingungen in für die betroffene Zielgruppe besonders spezifischer Weise heraus und zeigen sich in Vergleichen der Entwicklung.

Zweitere können Hinweise geben, ob Unterricht als Gruppensetting überhaupt eine hilfreiche Interventionsform für KiSSES sein kann. Kapitel 4.2. beschäftigt sich folglich nicht mit der Effektivität verschiedener Therapieansätze, sondern mit Untersuchungen, die sich auf den Vergleich der Settings Einzeltherapie versus therapeutische Intervention im Unterricht beziehen. Unterricht muss immer eine Vielzahl von Beeinträchtigungen berücksichtigen, so dass der Blick auf Therapieansätze zu spezifischen Störungsbildern aus dem Bereich Sprache hier zu weit führen würde.

#### **4.1. Forschungen zu unterschiedlichen Beschulungsformen (inklusive - exklusive)**

Derzeit werden unter dem Stichwort „Inklusion“ Veränderungen in der Organisation und in den Inhalten sonderpädagogischer Unterstützungsformen meist auf der Basis normativer Vorstellungen diskutiert. Das gemeinsame Unterrichten von Kindern mit und ohne Behinderung wird dabei als für alle Beteiligten gewinnbringender und zudem kostensparender (Preuss-Lausitz 2011, 119) als segregierende Beschulung postuliert. In herausgehobener Wertschätzung institutionell-systemischer Ansätze wird die personorientierte, auf die spezifischen Bedürfnislagen von Betroffenen unterschiedlicher Behinderungen bezogene Sichtweise vernachlässigt. „The task is to examine, ... how inclusive education can be effective in meeting the different needs of individual children with disabilities and special educational needs“ (Lindsay 2007, 19).

Hillenbrand (2012) fasst die Problematik bisheriger empirischer Forschungsergebnisse in diesem Bereich wie folgt zusammen:

- Die Begrifflichkeiten sind oft unklar definiert: im angloamerikanischen Sprachraum werden Begriffe für die verschiedenen Förderschwerpunkte verwendet, die sich nicht



unbedingt mit den deutschen decken (LD=Learning disabled, EBD=emotional and behavioral disabled, BD=behavioral disabled, mild disabilities etc.)

- Die Kategorien und Ausprägungen sind nicht international vergleichbar: Kinder, die in einem Land unter die eine Kategorie fallen, werden in einem anderen möglicherweise anders zugeordnet.
- Die Bedingungen der pädagogischen Ausstattung bei den verschiedenen Untersuchungen sind ebenfalls nicht vergleichbar, oft sind sie nicht einmal klar zu erfassen.
- Die Vergleichbarkeit von Kontroll- und Experimentalgruppe ist oft fraglich.
- Randomisierung ist oft nicht gegeben.

Ob dies mit ein Grund für die Tatsache ist, dass internationale empirische Befunde in Deutschland wenig rezipiert werden, mag dahin gestellt bleiben. Sie finden nicht oft Eingang in die Gutachten, die die verschiedenen Bundesländer zu inklusiver Förderung erstellen lassen (z.B. Klemm et al., 2008, Preuss-Lausitz, 2011).

Dennoch sollen die Ergebnisse von Metaanalysen hier dargestellt werden, die verschiedene Studien berücksichtigen. Auch wenn darin der Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ nur selten vorkommt, sollen die Ergebnisse, die auch für diese relevant sein können, hier beispielhaft aufgenommen werden.

#### **4.1.1. Angloamerikanischer Sprachraum und UK**

Jürgen Walter (2002) stellt sich die Frage, welche Interventionsformen im sonderpädagogischen Feld Effekte bringen. Er sichtet dazu ausgewählte amerikanische Meta- und Megaanalysen. Die Interpretation dieser Metaanalysen ist mit gewisser Vorsicht zu genießen, da in „vielen Studien die intervenierenden Variablen und deren Auswirkungen“ (Walter, 2002, 450) nicht immer mit genannt werden. Dies kann zur Über- bzw. Unterschätzung der Effekte einzelner Maßnahmen führen. Auch hat er gewisse Bedenken beim Einbezug von Einzelfallstudien. „Diese zeigen in der Regel sehr hohe Effektstärken und können im Gegensatz zu Analysen ohne einen solchen Einbezug insgesamt zu einer Überschätzung der Effekte führen“ (ebd. 450).

Die Effekte von Sonderbeschulung waren eine der vielen untersuchten Interventionsformen. Dabei zeigten sich negative Effektstärken der Sonderbeschulung bei Schülern mit

niedrigerem IQ (mittlerer IQ 74), hingegen signifikant positive Effekte bei Schülern, die als ‚Learning Disabled‘ (LD - Schüler mit partiellen Schwierigkeiten, aber durchschnittlicher Intelligenz) und als verhaltens- bzw. als emotional gestört gelten. Untersucht wurden dabei die Schulleistung, die Persönlichkeitsentwicklung sowie das Sozialverhalten (Behavioral disabled - BD) und andere Größen.

Grünke (2006) untersucht die besonderen Bedürfnisse der LD in seiner Metaanalyse, die in erster Linie verschiedene Unterrichtsformen in den Blick nimmt. Dabei zeigen sich deutliche Vorteile lehrkraftzentrierter, systematischer Förderung, während offene Unterrichtsformen für diese Kinder wenig hilfreich sind (vgl. Kapitel 3.5. Organisationsformen des Unterrichts). Offensichtlich profitieren nicht alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf von denselben Rahmenbedingungen, seien es nun Beschulungs- oder Unterrichtsformen. Ein differenzierter Blick auf die Umsetzung sowie die Lernvoraussetzungen der Kinder scheint notwendig zu sein.

Insgesamt sind Studien, die lediglich die Beschulungsform in den Blick nehmen, seiner Ansicht nach mit Vorsicht zu betrachten, da die Einflussvariablen auf die Schulleistung so vielfältig sind, dass eine differenzierte Erfassung nötig ist.

Lindsay (2007) beschäftigt sich in einer Metaanalyse von 1373 wissenschaftlichen Publikationen von Kindern mit special educational needs (SEN), zu denen auch Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache zählen, mit der Effektivität inklusiver Beschulungsformen auf verschiedene outcome-Variablen wie akademisches und soziales Selbstkonzept, Verhalten, Sprache und Kognition. Lediglich 14 Veröffentlichungen wurden einbezogen, da nur diese als tatsächlich vergleichende Studien identifiziert werden konnten bezogen auf die Entwicklung der Kinder mit verschiedenen Formen von SEN. Einen Überblick bietet Tabelle 3. Insgesamt zeigen sich keine klaren Vorteile inklusiver Beschulung. Politische Entscheidungen werden seiner Ansicht nach in erster Linie normativ geleitet und zeigen sich weniger an evidenzbasierter Forschung orientiert.

Study	Age range	Comparison	Focus	Effect
Comparison by setting				
1 Rafferty, Piscitelli, and Boettcher (2003)	Pre-school	Mainstream vs. special class	Language, cognitive, social	(+)(+)(+)
2 Buysse, Goldman, and Skinner (2002)	Pre-school	Mainstream vs. special class	Social	(+)
3 Allodi (2000)	9–13	Mainstream vs. units	Self-concept	=
4 Karsten et al. (2001)	Up to 13	Mainstream vs. special school	Academic, social	= =
5 Wiener and Tardiff (2004)	9–13	In class support vs. resource room vs. inclusion class vs. special class	Social	+
6 Rea, McLaughlan, and Walther-Thomas (2002)	12	Mainstream vs. pull out	Academic, behaviour, attendance	(+) = +
7 Myklebust (2002)	14–16	Mainstream vs. special class	Academic, drop out	+ -
8 Markussen (2004)	16	Mainstream vs. special class vs. TD peers	Academic	+
9 Elbaum (2002)	Kindergarten–17	Resource room vs. special class vs. special school	Self-concept	=
SEN vs. TD				
10 Zeleke (2004)	6–17	SEN vs. TD	Self-concept: academic, social, general	- = =
11 Monchy, Pijl, and Zandberg (2004)	9–12	SEN vs. TD	Social	-
12 Wallace et al. (2002)	High school	SEN vs. TD	Academic, behaviour	= =
13 Cawley et al. (2002)	11–12	SEN vs. TD	Academic, behaviour	= =
14 Cambra and Silvestre (2003)	10–11	SEN vs. TD	Self-concept	-

Note. +, positive inclusion effect; (+), positive inclusion effect but with caveat (s); =, no difference between conditions; -, negative inclusion effect.

**Tabelle 3: Studies of the effect of inclusion (Lindsay, 2007, 9)**

Die ‚National Longitudinal Transition Study of Special Education Students‘ (NLTS I und II), die Hillenbrand (2012) nennt, untersucht den Effekt der Beschulung bei verschiedenen Formen von Behinderungen und sonderpädagogischer Förderung. Dabei zeigen sich insbesondere bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich sozial-emotionaler Entwicklung (EBD) die höchsten Drop-out-Raten im inklusiven Bildungssystem. Über 61% verlassen die Schule ohne Abschluss, gefolgt von Arbeitslosigkeit und Strafvollzug. Obwohl diese Gruppe wesentlich häufiger gezielte Förderung erhält als andere Behinderungsformen, wird die Schulsituation in inklusiven Settings sowohl von Eltern und Lehrkräften, als auch von den Kindern selbst als sehr schwierig eingeschätzt (Hillenbrand).

Zusammenfassend lässt sich auf dem Hintergrund der analysierten Studien sagen, dass „the evidence of the effectiveness of inclusive education is, at best, marginally“ (Lindsay, 2007, 18). Sowohl positive, als auch negative sowie gar keine Effekte konnten beobachtet werden.

Boyle et. al. (Boyle, McCartney, O'Hare & Forbes, 2009) untersuchen in einer randomisierten, kontrollierten Blindstudie 161 Kinder mit SLI (specific language impairment) im Alter zwischen 6 und 11 Jahren im inklusiven Schulsystem des UK (Mainstream schools), die unterschiedliche Angebotsformen an Förderung erhalten. Dabei werden sowohl direkte und indirekte Therapie als auch Einzel- und Gruppenmodelle unterschieden. Diese Angebote werden einerseits von SLTs, andererseits von Assistenten zur Verfügung gestellt. Indirekte

Therapie ist in dieser Studie definiert als Durchführung der Intervention durch Assistenten (SLTAs), während direkte Therapie durch einen SLT (speech and language therapist) geleistet wird. Die Kosten für die Ausbildung und den Einsatz dieser Berufsgruppen sind selbstverständlich verschieden. Sie werden im Rahmen der Studie mit erhoben. Die Intervention durch SLTAs wird international genutzt, um die Frequenz und Intensität der Therapieeinheiten zu erhöhen trotz begrenzter Ressourcen.

Die Kinder werden kurz nach der 15 Wochen (dreimal pro Woche zwischen 30 und 40 Minuten) dauernden Intervention sowie nach 12 Monaten nachuntersucht, um Langzeiteffekte feststellen zu können. Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die untersuchten Modelle:

Direkte Individualtherapie durch SLT - besonders kostenintensiv	Indirekte Individualtherapie durch SLTA
Direkte Gruppentherapie durch SLT	Indirekte Gruppentherapie durch SLTA - am wenigsten kostenintensiv

**Tabelle 4: Angebotsformen der Intervention im UK**

Es konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den vier Angebotsformen hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in der Nachuntersuchung festgestellt werden. Allerdings zeigten sich bei allen Kindern mit expressiven Sprachstörungen kurzfristige Effekte gegenüber einer Kontrollgruppe, die keine spezifische Sprachtherapie erhielt, sondern lediglich ‚community-based therapy‘. Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen hingegen profitierten wenig von den vier angebotenen Interventionsformen. Diese werden alle nicht im Rahmen des Unterrichts, sondern additiv angeboten und entsprechen damit dem in den USA praktizierten Pull-out-Modell und sind mit der in Deutschland angebotenen Form des sprachheilpädagogischen Unterrichts nicht vergleichbar. Sie entsprächen einer z.B. durch Logopäden an Schulen angebotenen zusätzlichen Therapie.

Boyle et. al. ziehen den Schluss, dass Kinder mit SLI, deren Sprachproblematik noch im Schulalter persistiert, insbesondere wenn diese die rezeptive Ebene betrifft, nicht in kurzer Zeit zu therapieren sind. Forschungen zur notwendigen Häufigkeit der Intervention und ihrer Qualität stehen nach wie vor aus, wenn sie für diese Kinder effektiv sein sollen. Darüber hinaus betonen sie die Notwendigkeit, die Effektivität des Einbezugs der Lehrkräfte bzw. der Eltern in die Intervention zu überprüfen.

Mit dieser Studie liegen Daten für die Effektivität eines ‚Pull-out-Modells‘ im Primarschulalter vor, die ernüchternd sind, während die Daten für das Modell einer ‚Classroom-based intervention‘ nach wie vor fehlen. Der sprachheilpädagogische Unterricht wäre ein solches Modell mit dem Unterschied, dass er nicht zwangsläufig in Kooperation von Sprachtherapeutin und Lehrkraft stattfindet, sondern durch Sprachheilpädagogen in Personalunion durchgeführt werden kann. Auch für dieses Modell fehlen in Deutschland bisher empirische Erkenntnisse, die evtl. andere Ergebnisse auf Grund der größeren Häufigkeit der Intervention ergeben könnten.

#### **4.1.2. Deutschland**

Die meisten Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern mit Behinderungen in verschiedenen Schulformen sind in Deutschland im Rahmen von Schulversuchen gewonnen worden. Diese Schulversuche haben oft die Evaluation unterschiedlicher Integrationsformen zum Ziel (Arnold et al., 22. Juni 2010, Schuck, 2011 u.a.), während die Sonderschulen kaum Gegenstand empirischer Forschung sind (Preuss-Lausitz). Da sie wenig im Fokus der Forschung standen, wird in der Regel folgendes Fazit gezogen: Es gibt „keine ernst zu nehmenden Untersuchungen seit den frühen 20er Jahren des letzten Jahrhunderts..., die einen Leistungsvorteil der in Spezialklassen oder Sonderschulen geförderten Kinder nachgewiesen hätten“ (Schuck, 2011, 101).

Die in Deutschland durchgeführten Studien beziehen sich auf Modellversuche mit besonders günstigen Bedingungen und entsprechen in der Regel nicht den internationalen wissenschaftlichen Standards (RCT). Untersucht werden größtenteils Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen bzw. Verhalten. Alle Mitarbeitenden sind durchgängig hoch motiviert. Deshalb sind die Ergebnisse aus den Modellversuchen nicht ganz einfach auf das Gesamtsystem übertragbar. Eine grundsätzliche Kritik an den deutschen Studien zur Integrationsforschung bringt Hillenbrand (2011) vor.

Befunde aus Integrationsversuchen im deutschsprachigen Raum sind häufig positiv. Insbesondere die kognitive Entwicklung von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen, gemessen an ihrer Schulleistung, fällt positiv aus. „Die Schulleistungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen sind, im Vergleich zu entsprechenden Kindern in Sonderschulen bzw. Sonderklassen, deutlich besser. Für Lernschwache ist dies schon seit langem und mehrfach nachgewiesen (vgl. Bless 1995,

Haeberlin et. al 2000, Hildeschmidt/Sander 1996, Tent 1990, Wocken 2007)“ (Preuss-Lausitz, 166).

Die emotionale und soziale Situation dieser Kinder an Sonderschulen stellt sich besser dar. „In zumeist älteren Untersuchungen (vgl. Ahrbeck u.a., 1997) nehmen leistungsschwache Schüler fast durchgängig ungünstige soziometrische Positionen ein. .... Schon in der Grundschulzeit gehen schwache Schulleistungen mit geringem Selbstbewusstsein, mit mehr Angst und Minderwertigkeitsgefühlen einher. Das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten sinkt bei leistungsschwachen Regelschülern im Laufe der Schuljahre deutlich ab“ (Schuck, 2011, 103). Einige Untersuchungen von lernbeeinträchtigten Schülern an Sonderschulen hingegen zeigen ein besseres Selbstbild und eine positivere Einstellung zu ihrer Begabung im Vergleich zu Schülern an allgemeinen Schulen. Diese positive emotionale Entlastung durch die homogene Lerngruppe scheint sich allerdings gegen Ende der Schulzeit zu verringern (Schuck, 2011, 104).

Beim Schulversuch ‚Integrative Grundschule‘ in Hamburg wurden drei verschiedene Schultypen mit unterschiedlichen Formen der Integration verglichen (Schuck, 2011):

- G(I)-Grundschulen mit je einer Integrationsklasse pro Jahrgangsstufe und Parallelklassen als ‚normale‘ Grundschulklassen
- G(IR)-Grundschulen mit allen Klassen eines Jahrgangs als integrative Regelklassen
- G(I+IR)-Grundschulen, die pro Jahrgang eine Integrationsklasse und die Parallelklassen als integrative Regelklassen führen

Bei den I-Klassen erfolgt eine zielfferente Integration von vorher diagnostizierten Kindern mit Förderbedarf durch hohen Ressourceneinsatz, während bei IR-Klassen zielgleiche Integration angestrebt wird und nur Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und Sozial-emotionale Entwicklung aufgenommen werden. Diese Klassen verfügen pauschal über eine GS-Lehrkraft und eine halbe Sonderpädagogin und entsprechen dem Gedanken der sonderpädagogischen Grundversorgung.

Die höchsten durchschnittlichen Klassenleistungen zeigen sich bei den G(I)-Klassen, gefolgt von den G(I+IR)-Schulen und zum Schluss von den reinen G(IR)-Schulen, was Schuck mit deren ungünstiger sozialer Zusammensetzung erklärt. Da die Schulen mit diesem Modell sich häufig in sozialen Brennpunkten befinden, seien die geringen individuellen

Lernvoraussetzungen in den vier Grundschuljahren nicht aufzuholen. „Es besteht eher das Risiko des Scheiterns trotz großer Chancen, die das pädagogische Konzept des Zweilehrersystems bietet“ (Schuck, 2011, 8). Inwiefern dabei auch die deutlich unspezifischere Form der Förderung, die auf Grund fehlender Diagnostik nicht auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder abgestimmt werden kann, sowie die ebenso unspezifische Zuweisung sonderpädagogischer Expertise ursächlich sein können, erörtern die Beteiligten nicht. Opp, Budnik & Fingerle (2008) sehen hier ein Grundproblem integrativer Beschulung: „Diese Beschulungsform entwickelt eine Sogwirkung für problematische Schulkarrieren“ (ebd., 352).

Insgesamt aber lassen sich die Leistungsunterschiede alle als Klasseneffekte interpretieren, da es in allen Integrationsformen Klassen gibt, die eine positive bzw. weniger gute Leistungsentwicklung zeigen. Ob der Umgang mit Heterogenität gelingt oder nicht, scheint weniger von der Integrationsform abzuhängen als von den Formen der inneren Differenzierung und damit von Variablen der Unterrichtsqualität (Schuck, 2011, 107), wobei offen bleibt, welche das sind.

Der Hamburger Schulversuch, der behinderte und nicht-behinderte Kinder in integrativen Regelklassen beschult, ohne Zurückstellung vom Schulbesuch oder Ausschulung in Sonderschulen vorzunehmen, integriert Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten. Die Ergebnisse dieses Versuchs werden von den Beteiligten teilweise recht verschieden bewertet, was bei der Komplexität der Untersuchung und der widersprüchlichen Befundlage nicht verwundert. „Der Kompensierbarkeit frühkindlicher Entwicklungsdefizite und ungünstiger Sozialisationserfahrungen waren unter den gegebenen, relativ günstigen Bedingungen recht enge Grenzen gesetzt“ (Ahrbeck, 2010, 37). Genau dies hingegen wird bei der Beschulung Lernbehinderter an Sonderschulen gemeinhin beklagt, wie im Folgenden deutlich wird.

Wocken (2007) stellt die Ergebnisse mehrerer Forschungsprojekte dar, darunter das Projekt LAUF-HH (Lernausgangslage an Förderschulen in Hamburg, das ebenfalls in Brandenburg in 7. Klassen an Förderschulen durchgeführt wurde und dessen Grundlage ein Evaluationsprojekt (LAU 5) war), das in allen 5. Klassen an allgemeinbildenden Schulen in Hamburg durchgeführt wurde. Außerdem berücksichtigt er das Forschungsprojekt KESSiF, das ebenfalls in 7. Klassen der Hamburger Förderschulen durchgeführt wurde und dessen

Vergleichsdaten aus KESS 4 (einer Totalerhebung aller vierten Grundschulklassen im Jahre 2003) stammen (Wocken, 2007, 37). Im Fokus der Untersuchungen stehen die Rechtschreibleistung sowie die Intelligenz verbunden mit der Frage, ob Förderschulen Chancengleichheit im Bildungsprozess sicherstellen. Dabei stellt Wocken fest, dass die Rechtschreibleistungen mit zunehmender Zahl an Förderschuljahren abnehmen. Gleiches gilt für die Intelligenz. Die Brandenburger Förderschüler erzielen trotz höherer Förderschulquote keine besseren Rechtschreibleistungen als die Hamburger Förderschüler, während auf lokaler Ebene, d.h. zwischen den Schulen, deutliche Varianzen festzustellen sind.

Die kognitive Entwicklung der Kinder stagniert, zwischen dem IQ zu Beginn der Beschulung und zum Zeitpunkt der Untersuchung ist kein signifikanter Unterschied festzustellen. Daran zeige sich, dass die schwächeren Schüler eher zu Beginn ihrer Schulkarriere gemeldet werden, während die stärkeren später hinzukommen. „Die frühzeitig eingeschulten, schwächeren Förderschüler verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in der Intelligenz mit jenen Schülern konkurrenzfähig, die noch einige Jahre in der allgemeinen Schule verbleiben konnten... Diese Positionsstabilität der schwachen Schüler mit Lernbehinderungen spricht unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule“ (Wocken, 2007, 55).

Darüber hinaus trage die Förderschule dem Gebot der Chancengleichheit keine Rechnung. Die Überrepräsentanz von Jungen, von Kindern mit Migrationshintergrund, von Kindern aus kinderreichen Familien, von Arbeitslosen und Armen zeige, dass sie nicht dem Auftrag gerecht werde, Bildungsgerechtigkeit herzustellen (Wocken, 2007, 49).

Wocken zieht den Schluss, dass die ‚Schonraum-Pädagogik‘ durch didaktischen, methodischen, sozialen und zeitlichen Reduktionismus ursächlich zu einer unbefriedigenden Entwicklung der Kinder beitrage.

Dass dieses ‚Verharren‘ auf ähnlichem Niveau nicht nur für Förderschüler, sondern auch für Kinder der Grundschule gilt, wie die SCHOLASTIK-Studie zeigte (Helmke et al., 1998), erwähnt er nicht. Es sind die Lernvoraussetzungen der Kinder, die hier unter anderem wirksam werden, nicht allein die schulsystemischen Bedingungen.

Dasselbe konnten Arnold et al. (22. Juni 2010) bei der Untersuchung zweier integrativer Förderzentren feststellen. Die Erprobung des Konzepts der ‚Integrativen Förderzentren‘ über die ersten beiden Schuljahre 2007-2009, bei dem Kinder mit sonderpädagogischem



Förderbedarf in ihren Grundschulen nach vorausgegangener Diagnostik durch Sonderpädagogen in ihrer Entwicklung unterstützt wurden, ergab folgende Ergebnisse: „In Klasse 2 bleiben die höchst signifikanten Unterschiede zwischen IF- und GS-Kindern erhalten..“ (Arnold et al., 22. Juni 2010, 15). Die Kinder konnten aber so weit gefördert werden, dass die Schere nicht weiter aufging. „Es gibt keine Belege dafür, dass sich die Leistungsschere zwischen förderbedürftigen und nicht förderbedürftigen Kindern im Verlauf der ersten beiden Jahre der Grundschulzeit öffnet oder ganze Klassensysteme durch die leistungsrandständigen Kinder so belastet werden, dass sie den Anschluss zu anderen Klassen verlieren“ (ebd., 18). Zwar geht die Schere nicht weiter auf, allerdings können die IF-Kinder ihre schlechtere Ausgangslage auch nicht ausgleichen.

Interessant ist, dass Klassen mit hohem sonderpädagogischen Ressourceneinsatz, sowohl für IF- als auch für Grundschulkinder, deutliche Verbesserungen im sprachlichen Bereich erzielen, der bei der sonderpädagogischen Förderung im Fokus stand, während dies in Mathematik weniger der Fall war. „Allerdings kann die Entwicklung der IF-Kinder nur in einigen Bereichen und nur für einige Kinder durch die sonderpädagogischen Ressourcen so intensiv unterstützt werden, dass sich der Abstand ihrer Leistungen zur Gesamtgruppe der Grundschulkinder verringert“ (Arnold et al., 22. Juni 2010, 18). Die Autoren betrachten es als Erfolg der integrativen Förderzentren, dass sich die Schere nicht weiter öffnet und die Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen erhalten bleiben.

Ein weiteres Ergebnis des Schulversuchs ist es, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Schulklassen recht groß ausfallen (vgl. Kapitel 3.1. Die Entwicklung der Unterrichtsforschung in Deutschland). Daran wird wiederholt deutlich, dass wohl eher die Qualität pädagogischer Arbeit mit den Kindern für schulische Entwicklung entscheidend ist, weniger die Effekte des Systems (vgl. Hattie, 13.10.2011). Die Autoren der Studie zu den integrativen Förderzentren beschreiben diese Erkenntnis so: „In jedem System schulischer Förderung gibt es eine breite Variabilität der tatsächlich vor Ort unter den je eigenen personellen, kommunikativen und materiellen Bedingungen realisierten Förderung und damit eine breite Streuung möglicher Effekte, und zwar unabhängig von den Systembedingungen“ (Arnold et al., 22. Juni 2010, 17). Ein Systemvergleich sei nicht Ziel der Studie gewesen.

Ahrbeck (2010) zieht als Fazit aus der Analyse der empirischen Befundlage, „dass schulorganisatorische und –strukturelle Vorgaben nicht per se pädagogisch wirken, sich

deshalb auch nicht aus sich selbst heraus als heilsam erweisen können..... Das atmosphärische Klima der Lerngruppe hat sich als maßgebliche Größe für den schulischen Erfolg erwiesen, gebunden an die jeweiligen didaktischen Qualifikationen und die Qualität der pädagogischen Beziehungen.“

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Huber (2009). Er wendet sich dem Lernen in sehr heterogenen Lerngruppen zu und untersucht diese Unterrichtsformen auf die soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Seine Frage war, ob sich die positiven Ergebnisse der deutschen Schulbegleitforschung bei den verschiedenen Schulversuchsmodellen auch im alltäglichen Unterricht in der Fläche wiederholen lassen. Der soziometrische Statuts von 650 Kindern wurde mit Hilfe eines Status-Gruppenmodells erhoben. Berücksichtigt wurden dabei Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung. Die erste Grundannahme „Je heterogener die Lerngruppe, desto besser die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Huber, 2009, S.242) kann demnach nicht bestätigt werden. Es ließen sich keine positiven Wirkungen der heterogenen Lerngruppe auf die soziale Integration nachweisen. „Bei einer vereinfachten Operationalisierung der Heterogenität über die Streuung der Intelligenz innerhalb der Schulklassen ergab sich für die soziale Integration von Schülern nach Huber (2008) sogar eine den theoretisch abgeleiteten Erwartungen entgegengesetzte Wirkung der Heterogenität der Lerngruppe“ (Huber, 2009, 244). Die günstigen Befunde zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf, wie sie im Rahmen einiger Schulversuche in Hamburg und Bremen (vgl. oben) erhoben wurden, konnte er nicht bestätigen. Seine Befunde zeigen, „dass sich die soziale Integration von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht signifikant unterscheidet“ (ebd., 245). Insbesondere in der Gruppe der abgelehnten Schüler wird deutlich, dass nahezu jeder zweite Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgelehnt wird. „So ist das Risiko für eine soziale Isolation in der Klasse für Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf dreimal höher als für Schüler ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf“, woraus Huber schlussfolgert, dass sich „die Ergebnisse der integrationspädagogischen Schulmodellversuche [nicht] ohne Weiteres auf die alltägliche Lebenswirklichkeit“ (ebd., 246) übertragen lassen.

Er weist darauf hin, dass das Lehrerurteil einen großen Einfluss auf die soziale Integration haben kann und damit diejenigen, die den Erwartungen der Lehrkräfte am ehesten entsprechen, besonders gut integriert sind. Dem Lehrerfeedback käme auf diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung zu. Kompetenzen und Grundhaltungen von Lehrpersonen in diesem Bereich, die nicht leicht von außen zu beeinflussen, sondern von Einstellungen und eigenem Erleben gesteuert sind, hätten demnach einen großen Einfluss auf Gelingen oder Nichtgelingen gemeinsamer Beschulung. Ein Bewusstsein dessen müsste bei allen Lehrkräften in allgemeinen Schulen gegeben sein und vor allem auch der Wille und die Fähigkeit, dies bewusst zu steuern. Kroppenberg kommentiert schon 1995 wie folgt: „Integrative Missionarinnen und Missionare, die die Abschaffung der Sonderschulen fordern, schaden den notwendigen Prozessen der (Einstellungs-) Veränderungen mehr, als sie nützen. Diese sind nicht von oben zu verordnen, sondern müssen organisch an der Basis .... entstehen“ (Kroppenberg, 1995, 113).

Hamre, Pianta und Chomat-Mooney (2009), teilen in ihrem Konzept guten Unterrichts die besondere Bedeutung dieses ‚emotional support‘ von Seiten der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3.4.).

Huber sieht deshalb eine hohe Notwendigkeit von Untersuchungen, die sich auf die alltägliche Schulpraxis beziehen. Prinzipiell sind Ergebnisse aus Modellversuchen nur schwer auf die Bedingungen des Gesamtsystems zu übertragen, weshalb es sinnvoll ist, das System selbst und die darin ablaufenden Prozesse in den Blick zu nehmen. Dieses allerdings ist immer im Umbruch, so dass es nur schwer möglich ist, vergleichbare Bedingungen herzustellen.

Die bisher dargestellten Ergebnisse beziehen sich nicht speziell auf Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen. Bezüglich dieser Gruppe gibt es erst in jüngster Zeit erste Forschungsbemühungen hinsichtlich der Wirksamkeit unterschiedlicher Beschulungsformen, beispielweise im Rahmen des Schulversuchs zum Rügener Inklusionsmodell (RIM) in Mecklenburg-Vorpommern (Mahlau, 2011). **Das Rügener Inklusionsmodell (RIM)** ist der Versuch, eine neue inklusive Grundschule zu konzipieren. Dabei soll eine frühe Optimierung der Förderung an der allgemeinen Schule Segregation der Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen verhindern. Alle Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache und Lernen werden in allgemeinen Schulen beschult und durch ein dreistufiges System der

Förderung nach dem RTI-Ansatz (Response To Intervention oder Response To Instruction, vgl. Walter, 2008) unterstützt. Verantwortlich für den Unterricht ist die Grundschullehrkraft, die vom Sonderpädagogen hinsichtlich spezifischer Maßnahmen unterstützt wird. Der Unterricht erfolgt nach festgelegten Konzepten. Einmal im Monat wird eine Lernfortschrittsmessung durchgeführt. Die Kinder werden in ihrer Entwicklung in den Bereichen Sprache, sozio-emotionale Entwicklung sowie den Fächern Deutsch und Mathematik beobachtet. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes werden drei Unterrichtskonzepte in ihrer Wirkung auf die Entwicklung von Kindern mit SSES (N=70) verglichen. Die Experimentalgruppe (N=28) wird inklusiv in Regelschulen beschult und dabei mit „auf mehreren Förderebenen systematisierten Präventionsmaßnahmen, der besonderen Akzentuierung einer evidenzbasierten Praxis und der Diagnostik mit Fokus auf die Lernfortschritte unterrichtet“ (Mahlau, 2013, 4). Alle beteiligten Lehrkräfte wurden zuvor in ausgewählten, auf jedes Fach bezogenen Unterrichtskonzepten geschult. Eine der Kontrollgruppen wird in Sonderschulen mit Schwerpunkt ‚Sprache‘ im Rahmen des herkömmlichen sprachheilpädagogischen Unterrichts beschult (N=20), eine zweite in Regelschulklassen im Rahmen des vor Ort üblichen gemeinsamen Unterrichts (N=22). Diese Kinder wurden hinsichtlich ihrer semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Entwicklung sowie in ihrer Lernentwicklung im schriftsprachlichen und sprachlichen Bereich nach einem Schuljahr überprüft.

Die zugrundeliegende Hypothese, die eine bessere sprachliche Förderung der sprachbeeinträchtigten Kinder im Rahmen des Inklusionsmodells RIM annimmt, konnte nicht bestätigt werden. Die Experimentalgruppe sowie die Kontrollgruppe 1 an den Förderschulen ‚Sprache‘ konnten sowohl im Bereich der semantisch-lexikalischen als auch der morphologisch-syntaktischen Entwicklung vergleichbare Fortschritte erzielen, ebenso wie beim sprachlichen Lernzuwachs gemessen mit dem SET 5-10. Allerdings ist der sprachliche Lernzuwachs der Kontrollgruppe 2 im Gemeinsamen Unterricht in vielen Bereichen geringer. Die Leistungsfähigkeit im Bereich der Schriftsprache unterscheidet sich Ende Klasse 1 nicht zwischen den drei Untersuchungsgruppen. Alle bleiben im WWLP-R im Vergleich zur Normierungstichprobe unterdurchschnittlich. „Keinem der untersuchten schulischen Settings gelingt es, die Kinder am Ende der ersten Klasse zu durchschnittlicher Leistungsfähigkeit im Lesen und Rechtschreiben zu führen“ (Mahlau, 2013, 19). Da der Faktor ‚Zeit‘ bei der Entwicklung wichtiger Vorausläuferfähigkeiten für den

Schriftspracherwerb bei Kindern mit SSES eine zentrale Rolle spielen kann, bleiben die Ergebnisse Ende Klasse 2 abzuwarten.

Nach diesen ersten Ergebnissen wird deutlich, dass die positiven Entwicklungen, die für lernbeeinträchtigte Kinder in deutschen Schulversuchsstudien in inklusiven Kontexten festgestellt wurden, nicht für sprachbeeinträchtigte Kinder gelten. „Für den dargestellten Ausschnitt zu Beginn der Grundschulzeit ist festzuhalten, dass eine Beschulung mit spezifischen Fördermaßnahmen sowohl im inklusiven Setting als auch in Sprachheilklassen in vergleichbarer Qualität gelingt. ... Dagegen zeigen die tendenziell geringeren Fortschritte bei den Kindern im GU, dass die sprachliche Förderung dort weniger gut gelingt“ (Mahlau, 2013, 20). Es bedarf offensichtlich besonders qualifizierter Lehrpersonen bzw. besonderer Qualitätsmerkmale des Unterrichts, damit diese Kinder von den Bildungsangeboten profitieren können.

#### **4.1.3. Zusammenfassung und Fazit**

Die oben dargestellten Forschungsergebnisse geben wenig Hinweise auf qualitative Merkmale des Unterrichts, obwohl diese auch für den Unterricht mit beeinträchtigten Kindern eine besondere Rolle zu spielen scheinen. Es werden unterschiedliche Systeme untersucht, ohne die vielfältigen Faktoren im Einzelnen zu berücksichtigen, die in ihnen wirksam werden.

Zwar postuliert Preuss-Lausitz mit Verweis auf reformpädagogische Traditionen: „In der Förderschule gelten keine anderen, von der allgemeinen Schule unterschiedenen Formen guten Unterrichts. Das gilt auch für den allgemeinen Unterricht unter Einbeziehung behinderter Kinder und Jugendlicher“ (2011, 112). Die Ergebnisse der Metaanalyse von Gudjons (2006) sprechen jedoch eine andere Sprache ebenso wie die theoretisch formulierten Ansprüche an sprachtherapeutischen Unterricht. Auch zeigen die ersten Ergebnisse zur Entwicklung von Kindern mit SSES, dass es offensichtlich bestimmte qualitative Aspekte des Unterrichts sind, die eine Rolle spielen (Mahlau, 2013), wobei offen bleibt, welche das sein können.

Die Frage, welche Bedingungen dazu beitragen, dass jeder Einzelne optimale Bildungschancen erhält, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können, mag viele Antworten haben, da Lernvoraussetzungen, kulturelle, ökonomische sowie familiäre Gegebenheiten verschieden sind. Aus diesem Grund darf nicht allein die oft normativ

geführte Debatte um Organisationsformen, sondern insbesondere die Auseinandersetzung mit Qualitätsmerkmalen sonderpädagogisch unterstützter Bildung die Weiterentwicklung schulischer Bildungsprozesse bestimmen.

Schon in ihrem Positionspapier von 1996 bewertet die amerikanische Organisation ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) die Erfahrungen mit inklusiver Beschulung wie folgt: „ASHA believes that the shift toward inclusion will not be optimal when implemented in absolute terms. Rather, the unique and specific needs of each child and family must always be considered. The broad goal of inclusive service delivery should be compatible with continued recognition of the individual’s unique needs and concerns“ (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1996), 1). Dies kann in verschiedenen Organisationsformen geschehen. Nicht für alle Kinder ist dieselbe hilfreich. So ist es bedeutsam im Rahmen der Debatte um inklusive Beschulung gezielt die Bedürfnisse sprachbehinderter Kinder in den Blick zu nehmen, die sich in unterschiedlicher Hinsicht deutlich von denen der Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen und geistige Entwicklung unterscheiden.

Sprachheilpädagogen als die Experten für die Organisation von Bildungsprozessen bei Kindern und Jugendlichen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen stehen zunehmend vor der Aufgabe, neben der Organisation eines besonderen Bildungsangebotes in besonderen Schulen (Förderschule Sprache) Elemente dieses besonderen Bildungsangebotes auch in der allgemeinen Schule umzusetzen. Die Frage ist, was dabei bedeutsam ist für die gelingende Beschulung! Dabei können die Erfahrungen im System Sonderschule, in dem der ‚sprachheilpädagogische Unterricht‘ traditionell praktiziert wird, durchaus hilfreich sein und sollen hier herangezogen werden.

#### **4.2. Empirische Sprachheilpädagogik**

Wenn Bildungsangebote für sprachbehinderte Kinder lernwirksam sein sollen, muss auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern sprachtherapeutische Intervention überhaupt Erfolge mit sich bringt und wenn ja, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen und mit welchem Ziel. Ein wesentlicher Auftrag schulischer Bildung ist es, den Kindern Lernfortschritte zu ermöglichen und Aktivität und Teilhabe zu gewährleisten. Dazu gehört im Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik auch der Anspruch auf mögliche sprachliche Rehabilitation (vgl. Kapitel 5. Auftrag und 5). Für die vorliegende Studie sind deshalb

Forschungsergebnisse aus dem außerschulischen, therapeutischen Bereich interessant, die sich mit den Erfolgchancen sprachlicher Rehabilitation an sich beschäftigen (Kapitel 4.2.1. Sprachtherapeutische Intervention im vorschulischen Bereich). Sie können Aufschluss geben, unter welchen Bedingungen sprachliche Entwicklung in welchen Bereichen gelingen kann und inwiefern diese für die Gestaltung von Bildungsprozessen von Relevanz sind. Unterricht ist ein vom außerschulischen Einzelsetting grundlegend verschiedenes Angebot, das auf Grund seiner anderen Struktur auch einer gänzlich anderen methodischen Umsetzung bedarf, so dass Erkenntnisse aus außerschulischen therapeutischen Settings nicht ohne Weiteres übertragbar sind. Deshalb sind vergleichende Studien zu verschiedenen Angebotsformen sprachlicher Förderung (vgl. Kapitel 4.2.2. Unterschiedliche Angebotsformen von Sprachtherapie in der Schule) von Interesse.

Da es eine empirische Prüfung der Wirksamkeit sprachheilpädagogischen Unterrichts, der in seiner in Deutschland umgesetzten Form einzigartig ist, nur in Ansätzen gibt (vgl. Berg, 2007, Motsch, 2004, Schönauer-Schneider, 2008), können hier in erster Linie Ergebnisse aus der internationalen Forschung genannt werden.

Es erhebt sich grundsätzlich die Frage nach der Effektivität sprachtherapeutischer Intervention in unterschiedlichen Angebotsformen und bei verschiedenen Methoden. Dies ist ausgesprochen schwierig zu beantworten, da Sprachstörungen vielfältig und Ergebnisse deshalb nicht vergleichbar sind. Unterschiedliche Sprachebenen können in unterschiedlichem Ausmaß betroffen sein und so auf unterschiedliche Formen der Förderung ansprechen. Hier sollen Studien in den Blick genommen werden, die sich mit Störungen der Sprachentwicklung auf den unterschiedlichen Sprachebenen befassen, da diese Kinder die Zielgruppe der vorliegenden Studie sind. Studien zu Kindern mit Redeflussstörungen sowie Stimm- und Sprechstörungen werden nicht betrachtet. Dabei werden keine Studien berücksichtigt, die verschiedene Interventionsmethoden vergleichen, sondern solche, die sich mit der Wirksamkeit von Intervention im Vergleich zu Entwicklungsverläufen ohne Intervention beschäftigen bzw. der Bereitstellung von Intervention in unterschiedlichen Angebotsformen.

Grundsätzlich sind Untersuchungen im vorschulischen und schulischen Bereich zu unterscheiden. Die meisten Studien haben Kinder im Vorschulalter im Blick (4.2.1. Sprachtherapeutische Intervention im vorschulischen Bereich). Mit zunehmendem Alter

allerdings ändern sich nicht nur die Interventionsformen, sondern auch die diagnostischen Schwerpunkte und Verfahren sowie die Ziele der Intervention, so dass auch die Beobachtung von Kindern im Schulalter wichtig ist (4.2.2. Unterschiedliche Angebotsformen von Sprachtherapie und 4.2.3. Sprachheilpädagogischer Unterricht in Deutschland). Erst hier gewinnt der Einfluss der Sprachentwicklung auf schulisches Lernen an Bedeutung.

Bei den meisten Untersuchungen handelt es sich nicht um Langzeitstudien, sondern um relativ kurze Interventionen, was insbesondere bei Kindern mit SSES problematisch ist, da sie meist einer langfristigen Betreuung bedürfen. „Es ist davon auszugehen, dass Kinder mit einer SSES zur Entwicklung oder Kompensation zentraler Vorausläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb ... wesentlich länger brauchen als andere Kinder. Dies ist vermutlich nicht nur eine Frage von optimaler Förderung, sondern auch von Reifungsprozessen und somit zeitabhängig“ (Mahlau, 2013, 19).

##### **4.2.1. Sprachtherapeutische Intervention im vorschulischen Bereich**

Die vorhandenen Studien sind nur schwer zu vergleichen, da sowohl das Alter der Kinder, als auch Interventionsformen und –zeiten sehr verschieden sind.

Law, Garrett & Nye (2010) haben ein systematisches Review der Literatur zur Effektivität sprachtherapeutischer Interventionen im Vorschulalter (jünger als oder fünf Jahre) durchgeführt. „The review considered randomised controlled trials of speech and language therapy interventions for children or adolescents with primary speech and language delay/disorder“ (Law et al., 1). Dabei haben sie 25 Studien in einer Metaanalyse in den Blick genommen, die von sehr unterschiedlicher Qualität waren. Als qualitativ schlecht wurden die Studien eingestuft, die zu Beginn der Förderung sehr heterogene Ausgangsbedingungen hatten, die weniger als 10 Kinder in die Untersuchungsgruppen einbezogen oder keine Methode zur Randomisierung nannten. Insgesamt bezogen sich die randomisierten Kontrollstudien auf weniger als 100 Kinder. Die Outcomemessung wurde mit unterschiedlichsten Instrumenten durchgeführt, so dass die Interventionen nicht verglichen werden können. Auch unterscheiden sich die in die Studien einbezogenen Kinder in ihren Voraussetzungen und Störungsbildern sowie Anzahl und Dauer der einzelnen Interventionen, was eine Vergleichbarkeit erschwert.

Insgesamt stellen die Autoren fest, dass “there is a positive effect of speech and language therapy interventions for children with expressive phonological and expressive vocabulary



difficulties. The evidence for expressive syntax difficulties is more mixed, and there is a need for further research to investigate intervention for receptive language difficulties. There is a large degree of heterogeneity in the results, and the sources of this need to be investigated” (ebd.). Keine Unterschiede konnten gezeigt werden in Bezug auf Gruppen- bzw.

Einzelintervention. Einen positiven Effekt hingegen hatte der Einbezug von sprachlich normal entwickelten ‚peers‘ in die Therapiesitzungen.

Die Autoren fordern mehr Langzeitstudien in diesem Bereich, die auch die Lebensqualität in den Blick nehmen. Zusammenfassend lässt sich sagen: „Clinical experience suggests that speech (...) and vocabulary can be modified but that it is more difficult to change elements of syntax and verbal comprehension” (Law & Conti-Ramsden, 2000, 908). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Boyle et al. (2009) bei ihrer Untersuchung in Mainstream-schools (vgl. Kapitel 4.1.1. Angloamerikanischer Sprachraum und UK).

Die Studie von Glogowska, Roulstone, Enderby & Peters (2000) untersucht 159 Kindergartenkinder, die jünger als dreieinhalb Jahre alt waren und die Kriterien für die Zuweisung von Sprachtherapie erfüllten, nach 6 und 12 Monaten Intervention.

Um umfassende Auswahlkriterien zu sichern, wurden Sprachverständnis und Sprachproduktion in Testverfahren und in der Spontansprache erhoben, eine phonologische Analyse gemacht sowie eine Skala zu Sozialisation und Verhalten. Aufmerksamkeit, Symbolspiel etc. wurden über Befragung der Eltern erhoben.

Im Vergleich zu der Kontrollgruppe, die in ihrer Entwicklung nur beobachtet wurde, ohne dass therapeutische Intervention stattfand, wurden hier nach zwölf Monaten nur geringe Unterschiede deutlich. Lediglich einer der beobachteten Bereiche, das auditive Verständnis, zeigte signifikante Unterschiede. “No significant differences were observed for expressive language (1.4, – 2.1 to 4.8;  $P = 0.44$ ); phonology error rate (– 4.4, – 12.0 to 3.3;  $P = 0.26$ ); language development (0.1, – 0.4 to 0.6;  $P = 0.73$ ); or improvement on entry criterion (odds ratio 1.3, 0.67 to 2.4;  $P = 0.46$ ). At the end of the trial, 70% of all children still had substantial speech and language deficits” (Glogowska et al., 1). Auf dem Hintergrund dieser minimalen Effekte, die nach einem Jahr festzustellen waren, ziehen die Autoren den Schluss: “Providers of speech and language therapy should reconsider the appropriateness, timing, nature, and intensity of such therapy in preschool children. Continued research into more specific provision to subgroups of children is also needed to identify better treatment

methods. The lack of resolution of difficulties for most of the children suggests that further research is needed to identify effective ways of helping this population of children.” Hier wird die Forderung nach stärker spezifisch ausgerichteten Vorsorgemaßnahmen erhoben. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich in einer Studie zur Effektivität der Sprachförderung in Kindergärten in Deutschland (Schakib-Ekbatan, Hasselbach, Roos & Schöler, 2007, Schöler, Hasselbach, Schäfer, Dreßler & Engler-Thümmel, 2005), sh. unten). Dies wäre eine besondere Herausforderung für Unterricht, da eine spezifische Intervention für einzelne Schüler auf Grund der Heterogenität der Klassen eingeschränkt ist. 1:1-Settings müssten gewährleistet sein, um individuelle Zuwendung zu ermöglichen und das dort Erarbeitete in den Klassenunterricht zu integrieren.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Therapiephase in der Studie von Glogowska et al. sehr kurz (1 Jahr) war und lediglich sechs Interventionen stattfanden. Law sieht das kritisch, da alle in seinem Review berücksichtigten Studien mehr Interventionszeit zur Verfügung stellten und bewertet deshalb: “Taken together the data indicate that offering limited amounts of speech and language therapy is not a tenable solution to the problem”(Law et al., 2000, 908). Diesen Faktor sehen auch Glogowska et. al. in ihrer Darstellung der Ergebnisse. Sie hatten es sich zur Aufgabe gemacht, Routinetherapie zu erfassen und zu beschreiben, weniger optimale Settings zu finden oder bestimmte Therapiemethoden zu erfassen. Deutlich wird hier, dass ganz offensichtlich eine bestimmte Intensität und Zielgerichtetheit therapeutischer Intervention notwendig ist, die spezifischer auf die Bedürfnisse einzelner Kinder ausgerichtet ist.

In Deutschland hat das Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen (IQWiG) 2009 einen Bericht zur ‚Früherkennungsuntersuchung auf umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache‘ vorgelegt (Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009), in dem der aktuelle medizinische Wissensstand zur Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern im Vorschulalter sowie die Wirksamkeit entsprechender Interventionsmaßnahmen bewertet werden sollte. Für diesen Bericht wurde ebenfalls eine Literaturrecherche durchgeführt und abschließend nach bestimmten Kriterien 16 Studien in die Metaanalyse einbezogen. Nur eine Studie schloss deutschsprachige Kinder ein. Die Autoren stellen auch hier fest: „Die

Meta-Analyse als Methode zur Reduktion der Komplexität und als Instrument zur Herstellung aussagekräftiger Schlussfolgerungen kann auf diesen Studienpool nicht angewandt werden. Das Poolen mehrerer Studien setzt die vergleichbare Operationalisierung der Zielgrößen voraus. ... Schwerwiegender aber ist das Problem der Heterogenität der Interventionen selbst“ (Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009, 85).

Die Effekte der Fördermaßnahmen auf die Sprachentwicklung werden deshalb bezogen auf die verschiedenen Sprachebenen dargestellt. Die Interventionen hinsichtlich Morphologie und Syntax zeigten bei den untersuchten Studien insgesamt positive Effekte, ebenso wie im semantisch-lexikalischen Bereich. Etwas uneinheitlicher ist das Bild bei Interventionen auf phonetisch-phonologischer Ebene, auf der „die Konsonantenbildung, die Artikulation, die phonologische Bewusstheit (z. B. Reimbildung und -erkennung), das Lautrepertoire, die Silbenstruktur, die Lautproduktion und -identifikation sowie der allgemeine phonologische Entwicklungsstand erhoben“ (Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009, 93) wurden. Insbesondere Unterschiede in Therapiezeitraum und -frequenz dürften dabei eine Rolle gespielt haben. Auch diese Arbeitsgruppe zieht das Fazit: „Die Ergebnisse zu komplexeren Zielen lassen sich kaum zusammenfassen. .... Die Heterogenität der Zielgrößen und der Studien lässt jedoch keinen generellen Schluss zu, warum manche Vergleiche nicht erfolgreich verliefen. So scheinen die Heterogenität der Interventionen untereinander und die Heterogenität der Stichproben z.B. hinsichtlich des Schweregrades in den Studien hier eine Rolle gespielt zu haben“ (Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009, 99). Insgesamt liegen keine Belege vor, dass „eine Therapie bei jüngeren Kindern einen höheren Nutzen hat als bei älteren“ (Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009, 185).

In der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS) wurde die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr überprüft. Einbezogen wurden Kindergärten in Heidelberg und Mannheim, die im Rahmen des Projektes ‚Sag mal was‘ gefördert wurden. Dabei wurden verschiedene Sprachfördermaßnahmen bzw. -programme eingesetzt, die von den Kindergärten selbst ausgewählt werden konnten. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen „keine substantielle Annäherung zwischen dem Leistungsniveau der Kinder mit und ohne Förderbedarf“ sowie

„keine wesentlichen Unterschiede zwischen den eingesetzten Sprachfördermaßnahmen“ (Schakib-Ekbatan et al., 2007, 36). Die Forschergruppe geht davon aus, dass vielfältige andere Variablen die Effekte der Förderung stärker beeinflussen als die Förderprogramme selbst. Als wesentlich werden hier die Folgenden genannt:

- Sprachförderung in Abhängigkeit von Entwicklungsalter und Förderbedarf der Kinder: Viele der eingesetzten Förderprogramme differenzieren nicht zwischen verschiedenen Altersgruppen und sind nicht auf Kinder mit spezifischem Therapiebedarf ausgerichtet, die teilweise auch in die Gruppen aufgenommen wurden.
- Merkmale der Sprachförderprogramme: Ein individualisierter Einsatz ist meist nicht vorgesehen und in der Praxis nicht möglich. Die Kinder kommen bei der Durchführung, die oft in unnatürlichen Situationen ohne alltagsrelevante Sprechanlässe stattfindet, selten zu Wort.
- Kompetenzen der Sprachförderkräfte: Da die Erzieherinnen und Erzieher oft nicht die den Programmen zugrundeliegenden theoretischen Annahmen kennen, orientieren sie sich eng an den Vorgaben und führen sie in eher ‚frontalen‘ Situationen durch. Externe Förderkräfte besitzen nicht immer die notwendigen pädagogischen Qualifikationen und kennen die Kinder weniger.
- Ethnische Zusammensetzung der Gruppen und pädagogische Konzepte der Einrichtungen
- Gruppengröße und Förderzeit: Die Gruppengröße von 6-10 Kindern wird als kritisch betrachtet, da Lernsituationen mit wenigen Gesprächspartnern den Sprachumsatz der einzelnen erhöhen und so deutlich effektiver sein können.

Damit Maßnahmen zu Sprachförderung und Therapie effektiv sein können, bedarf es ganz offensichtlich besonderer Bedingungen, die auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt werden können. Unspezifisch zur Verfügung gestellt, bleiben die Effekte eher gering. Eine dieser Bedingungen ist demnach die Gruppenzusammensetzung und –größe. Da Unterricht immer in Gruppenkontexten stattfindet, sind die im folgenden Unterkapitel dargestellten Forschungsbemühungen zu den unterschiedlichen Angebotsformen von Sprachtherapie von besonderem Interesse.

#### **4.2.2. Unterschiedliche Angebotsformen von Sprachtherapie in der Schule**

In den Studien, die die genannten Angebotsformen vergleichen, spiegelt sich am besten die Diskussion wieder, wie sie auch in Deutschland geführt wird. Sollte Sprachtherapie additiv zum Unterricht z.B. durch Logopäden oder akademische Sprachtherapeuten angeboten werden oder sollte der Unterricht selbst sprachtherapeutisch ausgerichtet sein? Dabei ist zu beachten, dass sprachbehinderte Kinder im angloamerikanischen Raum meist in Regelschulen beschult werden. Hier geht es folglich mehr um die Art des Settings, in dem das Angebot stattfindet. In deutschen Sprachheilschulen ist eine Kombination dieser beiden Formen üblich und wird oft in Personalunion durchgeführt. Der Lehrer, der in der Regel Sprachheilpädagoge ist, ist gleichzeitig für therapeutische Interventionen parallel zum Unterricht zuständig. Allerdings verliert diese Form zunehmend an Gewicht, da das therapeutische Know-How der Sprachheilpädagogen sinkt und therapeutische Expertise von außen (akademische Sprachtherapeuten bzw. Logopäden) hinzugezogen wird. Das in den USA in der Regel eingesetzte Modell ist das ‚pull-out-Modell‘, bei dem „children typically receive 20- or 30-min treatment sessions once or twice a week individually or in small groups outside the regular classroom“ (Nippold, 2012, 1).

Bei der ‚classroom-based intervention‘ hingegen erfolgt die Sprachförderung innerhalb des Klassenraums auf indirekte oder direkte Weise. Indirekt kann der SLP (speech language pathologist) dem Klassenlehrer eigenes Know-How vermitteln bzw. Hinweise geben, wie dieser seinen Unterricht sprachförderlich gestalten kann, direkt kann er selbst Unterricht halten oder den Klassenlehrer unterstützen. Diese Modelle finden sich auch im europäischen Sprachraum. In der Schweiz steht ein recht gut ausgebautes System logopädischer Dienste zur Verfügung. Dabei arbeiten die Logopädinnen an den allgemeinen Schulen und stellen Sprachförderung in erster Linie im Sinne der ‚pull-out intervention‘ zur Verfügung. „Im Gegensatz zur Sprachheilpädagogik in Deutschland [ist hier] die zentrale Handlungsform nicht der Unterricht“ (Kempe, 2010, S.8). Die Logopädie in der Schweiz steht demnach dem Verständnis amerikanischer SLPs nahe und sieht es für sich als Aufgabe an, „die vermehrte Abstimmung von sprachtherapeutischen Interventionen mit curricularen Zielen“ (ebd., 8) zu erreichen. Das deutsche System der Sprachheilpädagogik hingegen ist traditionell unterrichtlich orientiert und vernetzt therapeutische und curriculare Inhalte.

Mc Ginty & Justice (2006) vergleichen ‚classroom-based-‘ versus ‚pull-out interventions‘ unter der Fragestellung: „Would a preschool or early-elementary child with language

impairment (P) show greater improvement with classroom-based language intervention (individual or group) (I) or pull-out intervention (individual or group) (C), as shown by improvements in language skills in the areas of phonology, morphology/syntax, pragmatics, and/or vocabulary (O)” (Mc Ginty et al., 2006, S.3)? Sie finden in ihrer Metaanalyse nur drei Studien, die sich mit dem Vergleich der Intervention innerhalb und außerhalb der Klasse befassen und den Kriterien der Auswahl genügen. Sie nahmen Studien in den Blick, die Kinder im Alter von 2-8 Jahren mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung (SLI bzw. SSES) und Muttersprache Englisch untersuchten sowie in Zeitschriften mit Peer-Review-Verfahren veröffentlicht worden waren und damit bestimmten Qualitätskriterien genügten. Der Fokus von zwei dieser Studien lag auf der Entwicklung des Wortschatzes. „Two of three studies converged in their findings of a benefit to collaborative classroom-based services over pull-out services for preschool and early elementary pupils when addressing vocabulary goals” (Mc Ginty et al., 2006, 11). Allerdings sind diese Ergebnisse differenziert zu betrachten, da die anderen Sprachebenen in den verwendeten Studien nicht genauer in den Blick genommen wurden.

Die positiven Ergebnisse zeigen sich darüber hinaus nur bei Teamteaching, während bei Unterricht allein durch SLPs die ‚pull-out intervention‘ besser abschnitt.

Hypothesen darüber, warum das so ist, können vielfältig sein. Gemeinsames Unterrichten von SLP und Lehrkräften fördert nebenbei die sprachbezogene unterrichtliche Kompetenz bei den Lehrkräften, so dass diese vermutlich ihr neues Wissen auch einsetzen, wenn kein SLP zugegen ist. Dessen Wissen ist sehr sprachspezifisch, weniger didaktisch-methodisch auf die Führung ganzer Gruppen ausgerichtet, so dass er seine Kompetenz in größeren Gruppen nicht voll zum Einsatz bringen kann. Es sind gleichzeitig zu viele Anforderungen zu bewältigen, die gezieltes sprachförderliches Handeln einschränken. „Der Lärmpegel im Klassenzimmer und der fehlende geschützte Rahmen hindern die Logopädinnen an der vermehrten Durchführung integrierter Sprachtherapie“ (Kempe, 2010). Viele Kinder geraten plötzlich in den Fokus der Aufmerksamkeit, so dass der Blick auf die Bedürfnisse einzelner verloren geht.

Insgesamt scheint die intensive Zusammenarbeit von Sprachtherapeutin und Lehrkraft in inklusiven Settings von besonderer Bedeutung für das Gelingen zu sein.

Ähnliche Ergebnisse zeigte eine Studie von Hadley, Simmerman & Long (2000), die sich mit der Effektivität von ‚classroom-based intervention‘ bezogen auf die Wortschatzentwicklung und die phonologische Bewusstheit bei Risikokindern beschäftigte. Dabei wurden Klassen mit der bisher üblichen Förderung mit solchen Klassen verglichen, in denen ein zertifizierter SLP und der reguläre Klassenlehrer an zweieinhalb Tagen pro Woche zusammenarbeiteten. Gemeinsam planten sie Unterricht, in den Wortschatz und phonologische Bewusstheit eingebettet wurden. Zusätzlich gab es 25 Minuten Kleingruppenförderung pro Woche. Nach sechsmonatiger Intervention konnten bei der Experimentalgruppe bessere Ergebnisse bei rezeptivem und expressivem Wortschatz sowie bei der Phonem-Graphem-Korrespondenz festgestellt werden. Durch die Kooperation von Lehrer und SLP konnten sprachliche Fähigkeiten leichter erworben werden.

Nippold (2012) sieht neben dem Kooperationsaspekt noch andere Gründe für die größere Effektivität der Intervention im Klassenzimmer. Sie stellt fest, dass ‚pull-out intervention‘ unter bestimmten Bedingungen ein effektives Setting sein kann, aber nicht für alle Sprachstörungen geeignet ist. „However, when language is the primary disorder, a different treatment model may be required because of the inherent and substantial links between language competence and academic, social and vocational success“ (Nippold, 2012, 1). Viele Studien zeigen, dass Kinder mit früh diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen auch Probleme beim Schriftspracherwerb bekommen, schlechtere Schulabschlüsse erreichen, schwächere soziale Kompetenzen haben und später deutlich geringere Gehälter beziehen, wenn sie überhaupt Arbeit finden (Nippold, 2012). Kinder mit dieser Form von Störung brauchen häufige und intensive Förderung, ständiges korrekatives Feedback und Lob für ihr Bemühen, während Kinder mit Stimm- oder Artikulations- bzw. Redeflussstörungen durchaus von Einzelsitzungen mit geringerer Frequenz profitieren können, in denen sie Strategien für Atemfluss oder die korrekte Bildung von Lauten o.ä. einüben können. „Given the need for frequent, intense, explicit, and systematic intervention, it is clear that school-age children with spoken and written language disorders require a different approach from the traditional pull-out model“ (Nippold, 2012, 1). Deshalb müssen in ihren Augen die sprachlichen Anforderungen im Unterricht mit berücksichtigt werden, die für sprachbehinderte Kinder kaum zu bewältigen sind im Hinblick auf Wortschatz, Verständnis komplexer grammatischer Strukturen, Leseverständnis, Erzählfähigkeiten etc. Dies kann nur

durch intensive Kooperation und gemeinsame Planung von Lehrkraft und Sprachtherapeutin gelingen. Es spielt folglich neben dem kooperativen Aspekt, der unterschiedliche Kompetenzen vereint, und den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder auch der zeitliche Aspekt der Intervention eine Rolle. Dadurch, dass Unterricht täglich über mehrere Stunden stattfindet, ist der Einfluss hier höher als bei punktueller additiver Förderung.

Die genannten Aspekte sind im System der deutschen Sprachheilpädagogik insofern in ganz besonderer Weise gewährleistet, da ein Sonderpädagoge im Fachbereich Sprache beides in Personalunion vertritt. Sowohl das pädagogische Know-How der Klassenführung sowie curriculares und methodisch-didaktisches Wissen sollten ihm eigen sein als auch die fachspezifischen Kenntnisse, die sich auf die unterschiedlichen Sprachstörungen und mögliche Interventionsformen beziehen. Ob dies allerdings ausreicht, um die in den dargestellten Studien notwendig erachtete Spezifik der Intervention zu sichern, um günstige (schrift-)sprachliche Entwicklung möglich zu machen, ist offen.

Bedauerlicherweise hat die deutsche Sprachheilpädagogik bisher wenige Anstrengungen unternommen, die Effektivität ihres Systems unter Beweis zu stellen (vgl. Kapitel 4.2.3. Sprachheilpädagogischer Unterricht in Deutschland). Dies gilt laut Ehren allerdings auch für die internationale Forschung: „Perhaps what remains as the greatest challenge in the field of speech-language pathology is the generation of a robust research base that documents the effectiveness of inclusive models for children with speech language impairments“ (Ehren, 2000, 228).

#### **4.2.3. Sprachheilpädagogischer Unterricht in Deutschland**

Obwohl die Forschungsbemühungen bezüglich der Effektivität der in Deutschland praktizierten Form des sprachheilpädagogischen Unterrichts gering sind, gibt es erste Ansätze, die ganz unterschiedlich gelagert sind. Sie sind nicht vergleichend angelegt bezüglich der Form der Intervention, sondern greifen einzelne Aspekte des sprachheilpädagogischen Unterrichts auf. Inwiefern sie auf die Schulleistung Einfluss haben, ist gänzlich unerforscht, allerdings gibt es erste Ergebnisse zur Effektivität der jeweiligen Intervention für den sprachlichen Bereich, der im Fokus steht.



Motsch (2004) hat den Versuch unternommen, den Bereich der Grammatikförderung im schulischen Kontext genauer zu überprüfen. Dabei nahm er die Bereiche Kasusentwicklung sowie Bildung von Nebensätzen in den Blick. Einige Schulklassen wurden unterrichtsimmanent mit seinem Konzept der *Kontextoptimierung*, das an dieser Stelle nicht genauer dargestellt werden soll, gefördert, während die Vergleichsgruppe ‚herkömmlichen‘ sprachheilpädagogischen Unterricht erhielt. Der Königsweg der Therapie wird dabei darin gesehen, „dem Kind einen sorgfältig ausgewählten Input anzubieten, den es mit all seinen möglicherweise vorhandenen Einschränkungen dennoch verarbeiten kann“ (Motsch, 2004, S. 32). Nach einer Kurzzeittherapie von 3-4 Monaten zeigt sich bei einer vergleichenden Interventionsstudie zur Nebensatzbildung ein deutlicher Fortschritt bei den Experimentalgruppen (Kleingruppenförderung und Unterricht), der auch drei Monate nach Abschluss der Intervention noch stabil war. Motsch folgert daraus: „Dieses Ergebnis spricht gegen die Hoffnung, dass sich die grammatische Fähigkeit zur Bildung subordinierter Nebensätze im Rahmen der normalen Sprachförderung an den Sprachheilschulen – oder gar durch den regulären Deutschunterricht – ohne eine auf dieses Ziel ausgerichtete spezifische therapeutische Hilfe erreichen lässt“ (ebd., 206). Am effektivsten war die Förderung in Kleingruppen, aber auch im therapieintegrierten Unterricht konnten signifikante Fortschritte erreicht werden. „Die Kontextoptimierung ist aktuell eines der wenigen deutschsprachigen evidenzbasierten Therapieverfahren innerhalb der Sprachheilpädagogik“ (Mahlau, 2012, 152).

Hier wird deutlich, dass die Methodik des sprachheilpädagogischen Unterrichts vielfältig ist und qualitativ großen Unterschieden unterliegen kann. Wichtig scheint ein an spezifischen Zielen ausgerichteter Unterricht zu sein, der eine präzise Diagnostik sowie Kenntnisse effektiver Methoden voraussetzt. Bisher gibt es wenige Erkenntnisse darüber, welche Methoden für welche Formen der Sprachstörung im Unterricht besonders effektiv sind. Gleiches gilt für einen gelingenden Schriftspracherwerbsprozess. Dazu bedürfte es der Wirksamkeitsforschung zu den einzelnen Bereichen.

Interventionsformen zum Bereich des Wortschatzes wurden bisher in unterrichtlichen Kontexten noch kaum empirisch überprüft. Es lassen sich Elaborationsansätze von Strategieintervention unterscheiden (Glück, 2003). „Formen der Elaborations- und Abruftherapie führten in kontrollierten Interventionsstudien zu einem statistisch signifikanten Lernen der trainierten, zuvor unbekannten Wörter“ (Motsch & Ulrich, 2012,

71). Allerdings lässt sich keine Generalisierung auf untrainierte Wörter nachweisen. Derzeit untersucht Motsch et al. (2012) die beiden Interventionsformen im Vergleich bei Vorschulkindern. Die bisherigen Ergebnisse zeigen erste Hinweise für einen Vorteil der Strategietherapie gegenüber der Elaborations- und Abruftherapie. Allerdings gibt es Kinder, die auch davon wenig profitieren, so dass sich erneut die Frage erhebt, welche Intervention für welche Kinder gewinnbringend ist.

Schönauer-Schneider (2008) nimmt die Unterrichtssprache von Sprachheilpädagogen im Vergleich zu Grundschullehrkräften in einer Pilotstudie in den Blick. Kriterien der Beurteilung wurden der Fachliteratur entnommen und in je einer Unterrichtsstunde der beiden teilnehmenden Lehrerinnen zu demselben Thema überprüft. Die Ergebnisse sind auf Grund der Exemplarität vorsichtig zu betrachten. Als sprachheilpädagogische Merkmale der Lehrersprache haben sich dabei die „Variabilität des Wortschatzes (TTR), Aufforderung zum Sprechen, sprachbegleitende Gestik und Mimik, Vorgabe von Formulierungshilfen sowie sprachliche Modellierungstechniken“ (Schönauer-Schneider, 2008, 332) erwiesen. Darüber hinaus zeigten sich Unterschiede bei der Buchstabenanalyse, die in beiden Stunden Thema war. Die Sprachheilpädagogin setzte zusätzlich Handzeichen und Mundbilder ein und erarbeitete die korrekte Artikulation mit Hilfe eines Handspiegels, so dass eine „sprechmotorische und taktil-kinesthetische Analyse des neuen Buchstabens“ (ebd.) stattfand.

Neu sind einige Versuche, betroffene Kinder und Eltern selbst zu befragen, wie sie die Förderung in einer Sprachheilschule erlebt und inwiefern sie von dieser Beschulung profitiert haben (Ritterfeld et al., 2011, Sallat, 2011). Ritterfeld befragt Eltern in Nordrhein-Westfalen, wie zufrieden (fünfstufige Ratingskala) sie mit dem Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs waren, nach ihrer Schulzufriedenheit und ihren subjektiven Prognosen hinsichtlich der schulischen Zukunft ihrer Kinder. „Insgesamt sind die Eltern mit den Förderschulen ihrer Kinder sehr zufrieden: Der Mittelwert liegt bei  $M = 4.36$  ( $SD = 0.85$ ) bei einem maximalen Skalenwert von 5“ (Ritterfeld et al., 2011, 73). Bezüglich der Zukunft ihres Kindes spielt die Sorge um die zu erwartenden Bildungschancen eine deutlich größere Rolle als die mögliche Persistenz der Sprachstörung. Hier wird deutlich, dass den Eltern sehr wohl der große Einfluss der Sprachproblematik auf schulische

Bildungsprozesse bewusst ist. „Wenn Eltern also zufrieden mit der Schule sind und ein gutes Gefühl für die Zukunft ihres Kindes haben, trägt dies maßgeblich zu einer zuversichtlichen Haltung bei“ (Ritterfeld et al., 2011, 76).

Sallat und Spreer (2011) befragen ehemalige Schüler der Sprachheilschule nach ihren Berufs- und Bildungsabschlüssen und den aktuellen Berufsfeldern sowie nach ihrer retrospektiven Einschätzung ihres Förderortes Sprachheilschule. Die befragten Schüler besuchten die Sprachheilschule im Durchschnitt 2,75 Jahre, keiner machte dort den Schulabschluss, was den Durchgangscharakter des Systems verdeutlicht. Dennoch wurde die Sprachheilschule „von den befragten ehemaligen Schülern als notwendiger und hilfreicher Abschnitt in ihren Bildungs- und Berufsbiographien erlebt und positiv reflektiert. Durch die vorübergehende Förderung an der Sprachheilschule wurde für diese Personen Teilhabe ermöglicht“ (Sallat, 2011, 85). Über 80% haben nach eigenen Angaben von der Förderung profitiert, über 98% würden betroffenen Eltern zur Beschulung ihrer Kinder an diesem Förderort raten.

#### **4.2.4. Zusammenfassung und Fazit**

Bei der Zusammenfassung und Beurteilung der dargestellten Forschungsbemühungen sind verschiedene Unterscheidungen zu treffen.

So wird die sprachtherapeutische Intervention in unterschiedlichen Settings angeboten (im Unterricht oder additiv), von denen sich der sprachheilpädagogische Unterricht nochmals unterscheidet.

Es werden verschiedene Altersgruppen (Vorschule und Schule) in den Blick genommen sowie verschiedene Ziele verfolgt, die sich auf die verschiedenen Ebenen der Sprachentwicklung beziehen. Diese werden mit unterschiedlichen Methoden verfolgt, deren Wirksamkeit auch nur bezogen auf den Schweregrad der Störung beurteilt werden kann.

Insgesamt deuten die Befunde auf eine Effektivität von sprachtherapeutischer Intervention im expressiven Bereich hin; hingegen gibt es kaum Ergebnisse zu rezeptiven Störungen.

Prinzipiell scheint diese Effektivität von der Spezifik abzuhängen, mit der sie auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt ist, sowie von der zu fördernden Sprachebene.

Insbesondere bei Kindern mit umfassenderen Störungsbildern, wie es SSES (Definition vgl. Kapitel 8.3.2. Die Kinder) darstellt, ist eine intensive, hochfrequente, systematische Förderung hilfreich, die sprachliche Anforderungen schulischer Bildungsprozesse berücksichtigt, um Sekundärprobleme zu vermeiden. Dazu bedarf es neben therapeutischer

Kompetenzen auch methodisch-didaktischen sowie curricularen Wissens, was die Kooperation derjenigen erfordert, die diese Expertise mit sich bringen, sofern sie nicht in einer Hand liegt.

Das Fazit der oben genannten Untersuchungen lässt sich mit Thoma, Tracy et al. (Thoma, Ofner D., Seybel C. & Tracy R., 2011) so zusammenfassen: „Die empirische Bildungsforschung [lässt] noch offen, was wirksame Sprachförderung darstellt“ (2011, 31). Die Gründe dafür sind vielfältig.

Insgesamt wird der aktuelle Forschungsstand sehr skeptisch betrachtet, da kaum evidenzbasierte, an EBP (Evidenz-basierte Praxis)-Kriterien orientierte Studien im Bereich der Sprachtherapie vorliegen. Es fehlen Wirksamkeitsnachweise für Therapiemethoden, sogar therapeutische Intervention an sich. Sprachliche Fortschritte der Kinder mit SSES im britischen Gesundheitssystem erwiesen sich als ebenso gering wie die Fortschritte einer unbehandelten Kontrollgruppe, wie sie Glogowska et al. untersuchten.

Cholewa (2010) stellt die Frage, warum im Bereich der Sprachtherapie die Methodik der RCTs (randomised controlled trials) kaum Eingang gefunden hat. Eine Ursache sieht er in der großen Bandbreite des Erscheinungsbildes von SSES und der damit einhergehenden unterschiedlichsten Ursachenkomplexe. „Die Vielfalt und Heterogenität der bei SSES beobachtbaren Leistungsprofile hat dabei bisher eine Festlegung auf einen einheitlichen Verursachungshintergrund unmöglich gemacht...“ (Cholewa, 2010, 57). Neben internen Verursachungsmomenten können externe Einflüsse aus dem sozialen, kommunikativen Umfeld des Kindes eine Rolle spielen, wie z.B. die Eltern-Kind-Interaktion. „Eine große methodische Schwierigkeit der Wirksamkeitsstudien liegt in der Vielzahl schwer kontrollierbarer Variablen, die auf die Sprachentwicklung einwirken“ (Thoma et al., 2011, 31).

Versuche, das Störungsbild in Subtypen zu untergliedern, blieben ebenfalls schwierig, da die Trennschärfe nicht gegeben war, manche Kinder gar nicht in das Raster passten. Auch sind Erscheinungsbilder, die derselben Subgruppe zugeordnet sind, immer noch sehr verschieden und oftmals von nicht-sprachlichen Störungsbildern begleitet.

Die Vielfältigkeit und Individualität des Störungsbildes und seiner Ursachen machen es nahezu unmöglich, einheitliche Therapieziele bzw. gar konkrete Maßnahmen festzulegen. „Vielmehr wird ein breites Spektrum von unterschiedlichsten psycholinguistisch oder

kommunikativ-pragmatisch begründeten Therapiezielen mit jeweils auf das Ziel abgestimmten, sehr heterogenen Methoden verfolgt;...“ (Cholewa, 2010, 58). So ist es nur schwer möglich, unabhängige und abhängige Variablen zu operationalisieren.

Um der Heterogenität Rechnung zu tragen, macht es wenig Sinn, die Therapiemethodik vorzugeben (vgl. Glogowska). Dies ist aber problematisch, weil kaum Erkenntnisse darüber gewonnen werden können, was zu den erwünschten Therapieeffekten geführt hat, wenn diese denn vorliegen.

Wird die Methode festgelegt und anhand einer von den Eingangsvoraussetzungen her recht breiten Zielpopulation überprüft, so kann es sein, dass sie bei einigen Kindern sehr gut wirkt, bei anderen gar nicht und dadurch keine Wirkung der Behandlung nachgewiesen werden kann. „Aus diesem Grund wird der Versuch, spezifische Therapiemethoden für große Zielpopulationen mit heterogenem Verursachungs- und Bedingungshintergrund – wie beispielweise SSES – nachzuweisen, von vielen Autoren .. für voreilig erachtet“ (Cholewa, 2010, 61).

Unterricht ist ein noch viel komplexeres Gebilde mit noch viel größerer Heterogenität als ein therapeutisches Setting, so dass es kaum möglich ist, die vielfältigen Einflussfaktoren alle in den Blick zu nehmen. Es sind stets Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen in einer Klasse, so dass sich Zielstellungen therapeutischer Interventionen flexibel, am Bedarf der Kinder orientiert, ändern müssen. Darüber hinaus muss Unterricht gelingende Bildungsprozesse sicherstellen, so dass therapeutische Interventionen immer in curricularen Kontext zu stellen sind.

Neben den oben dargestellten Angebotsformen der ‚pull-out intervention‘ (Therapie additiv zum Unterricht) und classroom-based intervention (Therapie integriert im Unterricht) scheint letztere nur dann von Vorteil zu sein, wenn die Lehrkraft und der Therapeut intensiv zusammenarbeiten und eine gemeinsame Planung des Unterrichts gewährleistet ist. Dies ist im sprachheilpädagogischen Unterricht durch Personalunion der Fall. Es erscheint folgerichtig, diesen als dritte Angebotsform zu postulieren, die es nur im deutschsprachigen Raum gibt und die noch kaum erforscht ist.

Aus den vorliegenden Forschungsergebnissen lassen sich kaum für den Unterricht von Kindern mit SSES allgemeingültige, bedeutsame Merkmale ableiten. Wesentlich scheint die Spezifik des Eingehens auf die sprachliche Beeinträchtigung einzelner zu sein und deren

Einfluss auf schulisches Lernen im Blick zu behalten. Dies erfordert umfassendes fachspezifisches Wissen der Lehrpersonen bezogen auf alle Formen sprachlich-kommunikativer Beeinträchtigungen. Prozessbegleitende Diagnostik aller Kinder sowie die Sicherung spezifischer Interventionen im oder additiv zum Unterricht sind unverzichtbar. Einzelne Studien haben begonnen, einzelne Aspekte des Unterrichts in ihrer Wirksamkeit auf die sprachliche Entwicklung der Kinder zu betrachten (Berg, 2007, Motsch, 2004). Diese beziehen sich auf Aspekte der Grammatik; weder zu Wortschatz, noch zu Artikulation oder Pragmatik liegen ähnliche Ergebnisse vor. Die Wirksamkeit sprachheilpädagogischen Unterrichts bezogen auf die Schulleistung wurde noch nicht erforscht. Tragen wesentliche Merkmale dieses Unterrichts zu guten Leistungen im Lesen, Schreiben und Mathematik bei und wie werden diese Merkmale methodisch umgesetzt?

Es wäre folglich notwendig herauszuarbeiten, was diesen Unterricht kennzeichnet, um überhaupt prüfen zu können, ob er sich positiv auf die sprachliche bzw. die Entwicklung der Schulleistung auswirkt.

Dabei wird sich evtl. auch zeigen, dass die Kinder auf den unterschiedlichen Sprachebenen in unterschiedlicher Weise profitieren und diese Angebotsform nicht für alle Störungsbilder in gleicher Weise geeignet ist. Zentrales Anliegen dieses Angebots ist es allerdings, den betroffenen Kindern einen gelingenden Schriftspracherwerb sowie mathematisches Lernen und damit Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen zu ermöglichen.

Auf Grund des Mangels an empirischen Erkenntnissen ist es notwendig, sich mit dem theoretisch bisher für hilfreich Befundenen auseinander zu setzen (vgl. Kapitel 5.4.), die Umsetzung dieser Aspekte in der Praxis zu überprüfen (vgl. Kapitel 7.2. Lehrerfragebogen zum Unterricht (LeFraU-S)) und das tatsächlich Umgesetzte mit der Entwicklung der Kinder in Beziehung zu setzen ( vgl. Kapitel 9).

Dabei ist es auf Grund der Komplexität des Störungsbildes SSES nicht zu erwarten, dass sich Zusammenhänge der Schulleistungsentwicklung mit einzelnen Unterrichtsmerkmalen durchgängig zeigen.

## **5. Auftrag und Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts**

Schon der Begriff der ‚Sprachheilpädagogik‘, wie er in Deutschland noch gebräuchlich ist, weist auf ein besonderes Verständnis der Disziplin hin, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll. Dies ist für die Gewinnung qualitativer Merkmale des Unterrichtsangebotes von besonderer Bedeutung. Obwohl pädagogische Wissenschaft, widmet sie sich ebenfalls sprachtherapeutischen Kompetenzen und will im pädagogischen Kontext rehabilitativ wirken. Auf dem Hintergrund der oben dargestellten Forschungsergebnisse und politischen Entwicklungen muss sich Sprachheilpädagogik die Frage stellen, was das Spezifische dieser Wissenschaft und damit des Unterrichts mit sprachbehinderten Kindern ausmacht. Gibt es etwas ausgewiesen Besonderes, das für die Gestaltung der Bildungsangebote für sprachbehinderte Kinder unverzichtbar ist oder reicht guter allgemeiner Unterricht in Kombination mit außerschulischer Therapie aus? Die Erfahrungen aller Beteiligten (Eltern, Schüler, Lehrer) verneinen oft die genannte Frage, setzen sich für den Erhalt der Schule für Sprachbehinderte (SfS) ein (vgl. Elternumfrage in BW 2010 vor der Landtagswahl) und führen vielfältige Merkmale ins Feld, die für den Unterricht betroffener Kinder unabdingbar notwendig sind. Doch welches sind die für den Bildungserfolg der Kinder entscheidenden? Reicht Unterricht alleine aus oder bedarf es darüber hinaus zusätzlicher Angebote, um den sprachbeeinträchtigten Kindern Lernen zu ermöglichen. Die Sprachheilpädagogik hat sich in den vergangenen Jahrzehnten dazu vielfältige Gedanken gemacht, die im Folgenden in groben Zügen zusammengefasst werden sollen.

### **5.1. Chancen sprachheilpädagogischen Handelns**

Warum kann es sinnvoll sein, ein weltweit singuläres System zu erhalten und nicht die sonst vielfach übliche Kombination aus Unterricht an allgemeinen Schulen und zusätzlicher therapeutischer Betreuung, sei es in den Schulen selbst oder außerschulisch, zu wählen? In den letzten Jahren expandierte die Anzahl der Logopädinnen und Sprachtherapeutinnen, wodurch eine starke strukturelle Differenzierung sprachheilpädagogischer Förderung stattfand. Das bedeutet, dass für sprachauffällige Kinder nicht nur die Sprachheilschule bzw. andere institutionelle Lösungen wie Förderzentren, integrative Modelle etc., sondern auch ambulante Hilfen und viele außerschulische Angebote zur Verfügung stehen. Gegenwärtig ist

eine Verlagerung in den außerschulischen Bereich zu beobachten, was die Gefahr in sich birgt, dass der schulische Bereich an Spezifität verliert, da der Stellenwert der pädagogischen Belange im außerschulischen Bereich von geringerem Interesse ist.

Durch diesen Dualismus von schulischem und außerschulischem System ist die Landschaft in Deutschland sehr unübersichtlich geworden, was an den ganz unterschiedlichen Berufsgruppen und Ausbildungssystemen deutlich wird.

Die Sprachheilpädagogik als eine traditionell primär pädagogische Fachwissenschaft, obwohl sie Erkenntnisse der Nachbardisziplinen Medizin, Linguistik und Psychologie einbezieht, verliert an Bedeutung, das Berufsbild der Sprachheilpädagogen an den Schulen ist in enormem Wandel. Zwei zentrale Vorwürfe begleiten diese Entwicklung:

- Sprachheilpädagogen seien „für die klinisch-therapeutische Sprachförderung und Rehabilitation außerhalb der Schulen nicht qualifiziert [...], weil ihre dominant pädagogische Ausbildung nicht spezifisch sprachtherapeutisch ausgerichtet sei“ (Maihack, 2004, 201)
- Da klinisch-therapeutische Sprachförderung medizinisch ausgerichtet sei, könne die stärker pädagogisch orientierte Sprachtherapie der Sprachheilpädagogen nicht durch das Gesundheitssystem finanziert werden.

Auf diesem Hintergrund sind Versuche zu sehen, Qualität in der schulischen Bildung sprachbehinderter Kinder zu sichern. Lüdtké & Bahr (2000) versuchen im Rahmen der Arbeitsgruppe ‚Qualitätssicherung‘ der dgs, Standards für die Förderung sprachbeeinträchtigter Kinder zu entwickeln. Das klassische Bild der Sprachheilpädagogik

- klassischer Sprachheillehrer, der medizinische, unterrichtliche, präventive und rehabilitative Kompetenzen verkörpert
- klassische Sprachheilschule, die “Grundschulanforderungen mit sprachspezifischen und persönlichkeitsfördernden therapeutischen Maßnahmen miteinander vereinte;“ (Lüdtké et al., 2000, 148)
- Kombination aus Individualtherapie und sprachtherapeutischem Unterricht

hat keine Gültigkeit mehr. Sie sehen Auflösungserscheinungen in allen drei Bereichen, was die Gefahr mit sich bringt, dass neben den systemischen Veränderungen auch die Qualität verloren geht.

Ihre Forderung lautet deshalb: „..., dass gelernt werden muss, sprachliche Vermittlungsprozesse und die Organisation individualisierter Erwerbsprozesse auf den



unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungsebenen (Pragmatik, Semantik, Syntax, Morphologie, Phonologie, Phonetik) dialogisch und bedeutsam für die in ihrer Sprache beeinträchtigten Menschen zu gestalten. Grundlage dafür ist eine theoriegeleitete, entwicklungsorientierte und lernprozessbegleitende Diagnostik“ (Lüdtke et al., 2000, 152).

Hier wird die Notwendigkeit von Standards sowohl für die Ausbildung als auch für die Fortbildung von Lehrkräften als permanente Aufgabe angesprochen, wenn qualitativ hochwertige Bildung für sprachbehinderte Kinder gesichert werden soll.

Die Sprachheilpädagogik als „Grenzgängerin an den Schnittstellen zwischen verschiedenen theoretischen Gebieten und klinisch-therapeutischer Praxis“ (Baumgartner, 2004, 119) muss immer wieder neues Wissen aus anderen Fachwissenschaften integrieren, weshalb Baumgartner sie als ‚polyintegrative‘ Wissenschaft bezeichnet. Andererseits muss sie sich fachlich abgrenzen, um deutlich zu machen, was die Spezifik ihrer Fachlichkeit ausmacht. Diese bezieht sich in erster Linie auf unterrichtliches Handeln.

Auf dem Hintergrund ihrer Tradition hat die Sprachheilpädagogik schon immer den Bereich ihrer Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderungen weiter gefasst als alle ihre Bezugswissenschaften wie Medizin, Logopädie oder Linguistik. „Sie hatte früh schon erkannt, dass die Betreuung Betroffener eine lebensbegleitende Aufgabe darstellt, da die Defizite von Sprache und Sprechen und ihre Folgen in einer oft schicksalhaften Weise andere Daseinsbereiche durchwuchern können. Die geistige, emotionale und soziale Entwicklung, die Lebenschancen sowie persönliche Sinnfindung und Sinnerfüllung können schwerwiegend in Mitleidenschaft gezogen sein“ (Dannenbauer, 2004, 283). Die Zuständigkeit der Sprachheilpädagogik beschränkt sich damit nicht auf sprachlich-kommunikative Probleme der Betroffenen, sondern nimmt auch deren Folgen für Erziehung und Bildungsprozesse sowie soziale Integration in den Blick. Neben dem Bemühen, das spezifisch Sprachtherapeutische zu berücksichtigen, sind Veränderung und optimale Anpassung der Kommunikations- und Lernbedingungen in schulischen Kontexten bedeutsam. „Sprachheilpädagogen haben ein Bewusstsein von den pädagogischen Anteilen ihrer therapeutischen Tätigkeit und der ihrer Schüler...“ (Baumgartner, 2004, 134). Dieses Bewusstsein bringt natürlich auch den doppelten Anspruch mit sich, sowohl dem spezifisch therapeutischen Bedarf des einzelnen Kindes als auch den Bildungsprozessen der gesamten Klasse gerecht zu werden (vgl. Kapitel 5.2. Aufgabenfelder von Sprachheilpädagogen) und damit die Notwendigkeit der Kompetenz in

beiden Bereichen. „Als Pädagogen haben Sprachheilpädagogen in überwiegend komplexen sozial-interaktiven Situationen gelernt, unter Zeitdruck simultan zu handeln; d.h. sie verflechten mehrere Handlungsstränge gleichzeitig und halten sie aufrecht“ (Baumgartner, 2004, 135). So ist die Sprachheilpädagogik von ihrer Tradition her einerseits Heilpädagogik und damit der Rehabilitation verpflichtet, andererseits der Ermöglichung von Bildungsprozessen unter erschwerten Bedingungen. Die Lebensbedeutsamkeit der Sprache für jeden Einzelnen ist zentral. „Anders als kategorial wahrnehmende und beurteilende Mediziner erleben Sprachheilpädagogen in ihren Arbeitsgebieten häufig die Komplexität von Sprachstörungen in der alltäglichen Kommunikation. Sie beobachten das komplizierte Miteinander von Stimmeln, Stottern, Stimmstörung sowie Lese- und Rechtschreibschwäche“ (Baumgartner, 2004, 35). Somit spielt neben dem Blick auf die individuelle Beeinträchtigung schon immer der Blick auf die Erfordernisse einer spezifischen Gestaltung des Lernumfeldes eine Rolle. „Er zielt weniger auf das, was faktisch behindert ist und steht vielmehr für ein verantwortliches Helfen im Hinblick darauf, was werden soll und werden kann. [...] Behinderung ist keine feststehende Eigenschaft eines Individuums, sondern eine relationale Größe ...“ (ebd., 142).

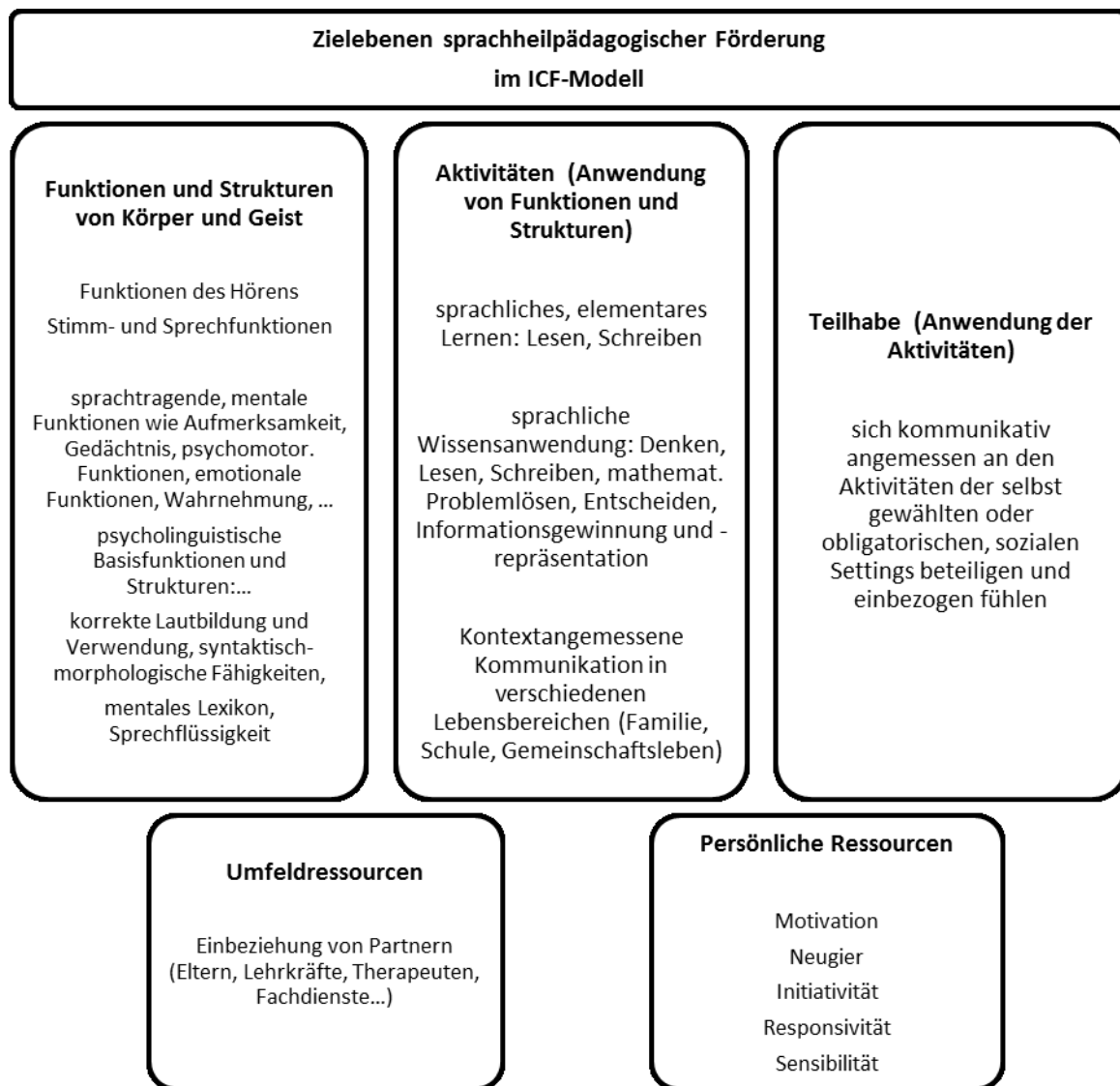
Damit entspricht die Sichtweise der Sprachheilpädagogik auf Behinderung traditionell eher der der ICF (International Classification of Functioning und Health) als der der ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps). Diese ist die ‚Nachfolgerin‘ der ICIDH von 1980 und wurde nach einem mehrjährigen Entwicklungsprozess von der 54. Vollversammlung der WHO im Mai 2001 verabschiedet. „Das bio-psycho-soziale Modell, das in Ansätzen der ICIDH unterlag, wurde mit der ICF erheblich erweitert und damit der Lebenswirklichkeit Betroffener besser angepasst. Insbesondere wird nun der gesamte Lebenshintergrund der Betroffenen berücksichtigt“ (World Health Organization, 2005, 4). Darin wird Behinderung an der Funktionsfähigkeit eines Menschen in drei großen Bereichen ‚gemessen‘. „Eine Person ist funktional gesund, wenn – vor dem Hintergrund ihrer Kontextfaktoren –

1. ihre körperlichen Funktionen (einschließlich des mentalen Bereichs) und Körperstrukturen denen eines gesunden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen),

2. sie all das tut oder tun kann, was von einem Menschen ohne Gesundheitsproblem (ICD) erwartet wird (Konzept der Aktivitäten),
3. sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder –strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird (Konzept der Partizipation [Teilhabe] an Lebensbereichen)“ (World Health Organization, 2005, ebd.).

Daran wird deutlich, dass sich Beeinträchtigungen in unterschiedlichen Bereichen finden bzw. Beeinträchtigungen in einem Bereich Einfluss auf einen anderen nehmen können. Eingeschränkte Funktionen beeinflussen die Aktivitäten der Person, die ihrerseits erst Entwicklung ermöglichen. Funktionsfähigkeit ist dabei als Oberbegriff zu verstehen, der alle Körperfunktionen und Aktivitäten sowie Partizipation umfasst. Behinderung ist folglich als Oberbegriff für Schädigungen sowie Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe zu betrachten, die ihrerseits abhängig sind von persönlichen und Umweltfaktoren. Die in erster Linie defizitorientierte Klassifikation wird somit durch eine ressourcenorientierte Sichtweise ergänzt. Behinderung ist je nach persönlichen Ressourcen sowie denen des Umfeldes nicht gleich Behinderung. Einen Überblick über die Aspekte, die Kinder und Jugendliche mit Sprachbehinderungen betreffen, gibt

Abbildung 9 und beschreibt damit gleichzeitig Zielebenen sprachheilpädagogischer Förderung.



**Abbildung 9: Zielebenen ICF (vgl. Glück & Berg, 2008, 5)**

Hieran wird deutlich, dass sich die Sprachbeeinträchtigung sowohl auf der Ebene sprachlicher Strukturen und Funktionen manifestieren kann, als auch Einfluss hat auf die Ebene der Aktivitäten und der Teilhabe nimmt. Deshalb ist es wenig sinnvoll, sich „auf einen schmalen Ausschnitt aus der Lebenswirklichkeit von Personen mit SLI [zu] beschränken wie Logopädie oder klinische Linguistik, nämlich exklusiv auf den Bereich der gestörten Sprach- und Sprechfunktionen“ (Dannenbauer, 2004, 284). Auf Grund der kurzen Zeitfenster, die außerschulische Therapie zu Verfügung hat, ist eine solche Beschränkung unerlässlich. Auch bei additiver Therapie durch Therapeuten in allgemeinen in Schulen sind die Zeitfenster, die gemeinsam mit den betroffenen Kindern verbracht werden können, deutlich kürzer als im sprachheilpädagogischen Unterricht, so dass der Blick auf das Kind automatisch Einschränkungen erfährt und die Komplexität der Aufgabenstellung nicht in gleicher Weise

berücksichtigt werden kann. Dies beklagen viele amerikanische SLPs, die an Schulen arbeiten. „It is not surprising to learn that the existence of large and diverse caseloads, limited time for planning and implementing treatment, and weak administrative support are factors that can cause high levels of dissatisfaction, stress, and burnout for school-based SLPs (Edgar & Rosa-Lugo, 2007; Harris, Prater, Dyches & Heath, 2009)“ (Nippold, 2012), 2). Wie komplex die Einflüsse einer SSES auf das Leben der betroffenen Kinder sein können, zeigen viele Studien zu psychosozialen Folgen und Einflüssen auf Schulleistung und Intelligenz, die an dieser Stelle nicht Gegenstand der Betrachtung sein können (vgl. Kapitel 8.3. Beschreibung der Stichprobe), aber ein genaues Augenmerk auf die Gestaltung der Bildungsangebote notwendig machen.

Dannenbauer betrachtet die pädagogische Perspektive auf Kinder mit SSES deshalb sowohl als Resultat als auch als Voraussetzung dieser entwicklungs dynamischen Zusammenhänge. „Eine pädagogische Sichtweise lässt uns Charakteristika und Zusammenhänge erkennen, die einer rein logopädischen oder linguistischen Betrachtung verborgen blieben. Die Suchhaltung ist auf Komplexitäten, Schicksale, Subjekte in ihren Existenzbezügen ausgerichtet“ (Dannenbauer, 2004, 302). Eine pädagogische Grundhaltung bietet in seinen Augen erst die Möglichkeit zu einem umfassenden Verständnis der Erscheinungsformen und Bedingungshintergründe von SSES und damit auch zu der notwendigen pädagogisch-therapeutischen Beziehungsgestaltung. „Pädagogische Interventionen setzen immer am interagierenden Subjekt an. Pädagogik versteht Interaktion als Person(en)-Person(en)-Geschehen, in das alle Beteiligten ihre biografisch ausgebildeten Identitäten vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenslagen, Ressourcen und Befindlichkeiten sowie spezifisch gesellschaftlicher Bedingungen einbringen“ (Baumgartner, 2004, 132).

Die ICF berücksichtigt diesen weiten Blick, indem sie sich auf die Rahmenbedingungen zur Herstellung von Chancengleichheit von Personen mit Behinderungen bezieht und wird ausdrücklich als pädagogisches Instrument verwendet, wie das bei der Curriculumentwicklung in B.-W. der Fall war. Die baden-württembergischen Bildungspläne aller sonderpädagogischen Fachrichtungen beziehen sich auf die Sichtweise der ICF von Funktionsfähigkeit und Gesundheit und sehen somit die Aufgabe von Bildung nicht nur bezogen auf schulisches Lernen (<http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/SfSpB>). Dadurch erweitert sich der Bildungsbegriff insofern, als dass pädagogisches Handeln, das Kindern und Jugendlichen

Aktivität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht, Teil des schulischen Bildungsauftrages ist. So sind sowohl Förderung und Therapie der in der ICF beschriebenen Funktionen und Strukturen von Körper und Geist Aufgabenfelder der Sprachheilpädagogik als auch die Ermöglichung von Aktivitäten und Teilhabe an Bildungsprozessen und gesellschaftlichem Leben. Es kann nicht um ein Entweder-Oder, sondern nur um ein Sowohl-Als auch gehen. „Pädagogen können mit dem Import der Therapie in die Theorie und Praxis der Pädagogik die Qualität ihrer Beziehung, die Wahrnehmung ihrer Person selbst, sowie ihre Fähigkeit der Adaptation auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, mit denen sie kommunizieren, um ein Vielfaches differenzierter, systematischer und begrifflich sicherer reflektieren“ (Baumgartner, 2004, 157). Auch in der Schweiz werden kindliche Sprach- und Sprechstörungen als besondere Bildungsbedürfnisse definiert und fallen damit in die Zuständigkeit des Bildungswesens. Es erhebt sich die Frage, wie Unterricht aussehen kann, der diese Zuständigkeiten in die Tat umsetzen möchte.

### **5.2. Aufgabenfelder von Sprachheilpädagogen**

Was unterscheidet Sprachheilpädagogik in Auftrag und Selbstverständnis von allgemeiner Pädagogik? Was ist Ziel der Bildung im Allgemeinen einerseits und wofür ist die Sprachheilpädagogik darüber hinaus im Besonderen zuständig? Die Frage nach der Qualität schulischer Bildung und damit des Unterrichts hängt untrennbar mit der Frage nach dessen Zielstellungen zusammen (vgl. Kapitel 3. Forschungen zur Unterrichtsqualität).

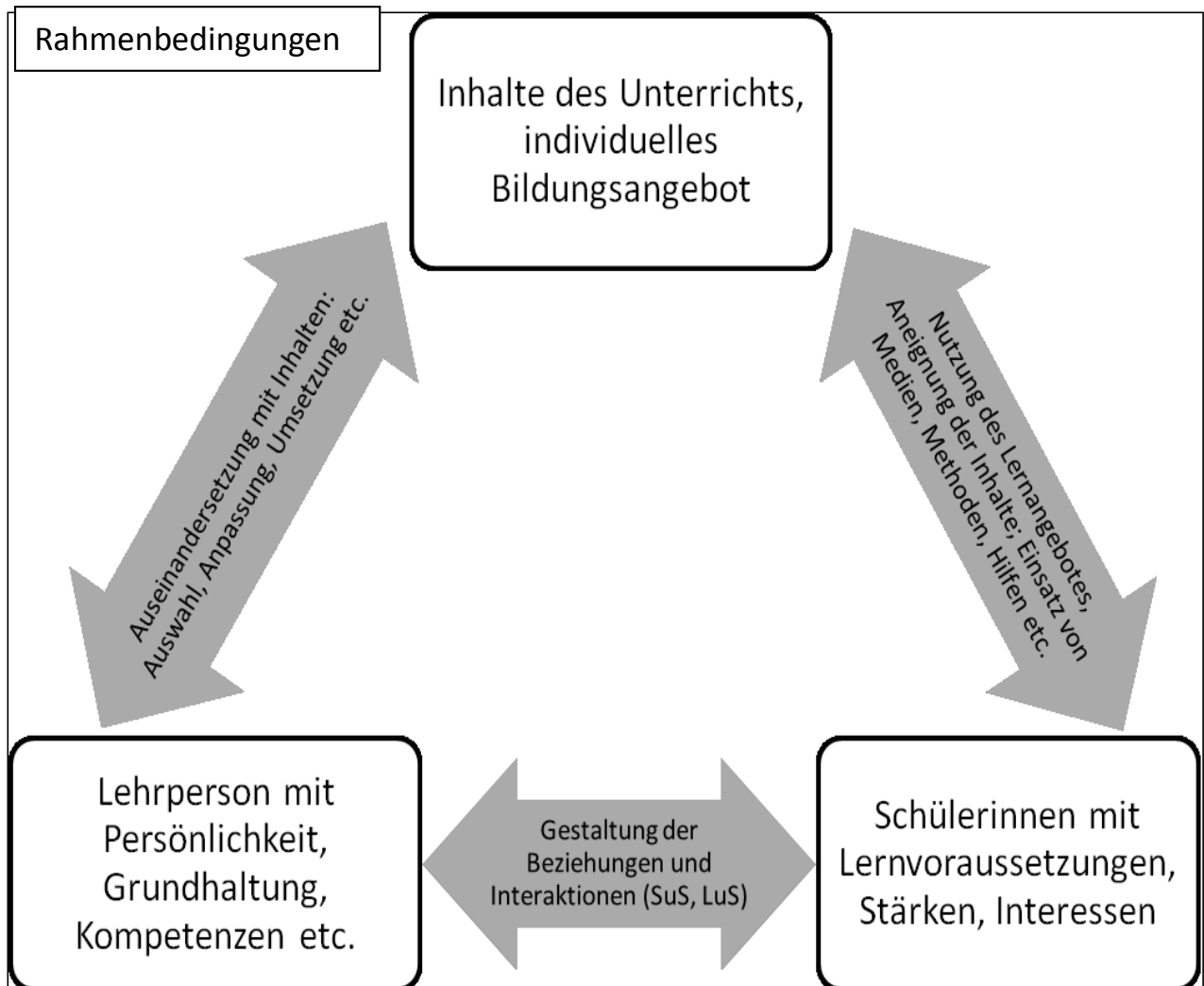
Die in der Vergangenheit beschriebenen Anforderungen an den Unterricht von Kindern mit SSES beschreibt Dannenbauer wie folgt: „Nach einer weithin akzeptierten Definition erstreckt sich die Zuständigkeit der Sprachheilpädagogik auf die Bereiche der Theorie und Praxis von Erziehung, Bildung und sprachlicher Rehabilitation sprachbeeinträchtigter Menschen“ (Dannenbauer, 1998, 90).

Betrachtet man diese Definition, so hat sprachheilpädagogischer Unterricht einerseits die Aufgabe, Lehr- und Lernprozesse an die Voraussetzungen und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes anzupassen, damit diese curriculare Lernziele erreichen bzw. Kompetenzen erwerben können, andererseits die Aufgabe sprachlicher Rehabilitation zu erfüllen. Der Dreischritt von Habilitation, Rehabilitation und Kompensation (vgl. Gieseke, 1995) liegt diesem

Aufgabenverständnis zugrunde: Sprachliches Lernen ermöglichen, Sprachprobleme beheben und – sofern dies nicht möglich ist – kompensieren.

Für die Rolle des Sprachheilpädagogen bedeutet dies ein ‚doppeltes Joch‘ (Glück, 20.10.2007): Einerseits soll Bildung im Sinne der Bildungspläne der verschiedenen Bundesländer gewährleistet werden in einer an den Bildungsgang der Grundschulen angelehnten Zeit (curricularer Erziehungs- und Bildungsauftrag), andererseits sollen diese Bildungsprozesse therapeutisch-rehabilitativ wirksam genutzt werden. Um diese Dualismusproblematik aufzulösen, wurden in der Vergangenheit verschiedene Konzepte entwickelt. Werner (1975) betont in seinem Konzept des therapieimmanenten Unterrichts die Möglichkeit, therapeutische Aspekte in den Unterricht zu integrieren und so eine Zielgleichheit von Therapie und Unterricht zu erreichen und zu nutzen. Dazu ist Förderdiagnostik als prozessbegleitendes Instrument notwendig. Orthmann (1977) hebt die Wesensgleichheit von Unterricht und Therapie hervor und betont pädotherapeutische Aspekte. Für Braun (1980) hat die sprachtherapeutische Intervention eher dienende Funktion. In seinem Konzept des sprachtherapeutischen Unterrichts ermöglicht sie die Erreichung curricularer Ziele. Unterricht hat nur in so weit sprachtherapeutisch wirksam zu werden, wie es für die Bewältigung der intendierten Sach- und Sinnzusammenhänge notwendig ist. Die Aufgabe der Lehrperson besteht in erster Linie darin, Lerninhalte hinsichtlich sprachlicher Anforderungen zu durchleuchten und sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, die für die sprachliche und kognitive Durchdringung des Lerngegenstands notwendig sind.

Während außerschulische Sprachtherapeuten und Logopäden eine klare Zuständigkeit für sprachtherapeutische Aspekte haben und gezielt an sprachlichen Defiziten ansetzen, sind Sprachheilpädagogen in erster Linie Pädagogen (gr.-lat. ‚Kinderführer‘), die einen ganzheitlichen Erziehungsauftrag haben und sich in ihrer Arbeit auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit beziehen. Diese Rolle bietet aber auch besondere Chancen für Sprachförderung und –therapie, wenn Lehrkräften ein mehrdimensionaler Blick auf das Geschehen Unterricht gelingt. „Sprachheilpädagogen sind, was ihre Ziele, Aufgaben, Leistungen, Methoden und Tätigkeitsfelder angeht, traditionell Generalisten“ (Baumgartner, 2004, 99). Anhand eines an Ruth Cohn angelehnten Schaubilds zur themenzentrierten Interaktion (vgl. Farau & Cohn, 2001) lässt sich das veranschaulichen (Abbildung 10: Wirkungszusammenhänge im Unterricht).



**Abbildung 10: Wirkungszusammenhänge im Unterricht**

An diesem Modell wird deutlich, dass auf der einen Seite die Analyse der allgemeinen und sprachspezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und auf der anderen Seite die Analyse der Bildungsinhalte aus sprachheilpädagogischer Sicht unabdingbare Voraussetzungen für die Unterrichtsplanung sind. „Aus sprachheilpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, welche sprachlichen Lerngelegenheiten – unter Berücksichtigung der mehrdimensional zu berücksichtigenden Lernvoraussetzungen- ein Bildungsinhalt hergibt“ (Bahr, 2007, 136).

So bieten sich auf der Ebene der Unterrichtsinhalte und der Auseinandersetzung damit in der Planungsphase vielfältige Möglichkeiten, den Unterricht sprachfördernd, -therapierend zu gestalten:

- Die Auswahl von Inhalten und Unterrichtsformen, die Sprachförderung besonders gut möglich machen



- Zielkongruenzen von curricularen und individuellen sprachlich-kommunikativen Zielen aufspüren
- Intensive, situative und mehrdimensionale Auseinandersetzung mit Sprache als Inhalt und Form
- Sprachförderung als Grundprinzip in jedem Unterricht

Darüber hinaus ist die Gestaltung der Beziehungen, die in einer Klasse möglich sind, eine weitere Chance:

- Gestaltung eines kommunikativen Milieus, das Angst vor sprachlichem Ausdruck nimmt und Lust auf Kommunikation macht
- Gezielter Einsatz bestimmter Gruppenzusammensetzungen (Sozialformen)
- Planung von 1:1-Situationen zwischen Schüler und Lehrerin, die spezifischen Input und Eingehen auf individuelle Probleme und Stärken möglich machen
- Gezielter Einsatz der Lehrersprache

Damit die Auseinandersetzung der Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand gewinnbringend verläuft, bieten sich hier weitere Chancen:

- Auseinandersetzung mit eigenem Lernen: Erarbeiten von Strategien zum Sprachlernen, zur Kompensation und zum Umgang mit Problemen
- Anpassung von Materialien und Medien an die Bedürfnisse einzelner Schüler
- Einsatz und Einübung von Hilfsmitteln
- Prävention von Begleit- und Folgestörungen

Dies alles kann nur auf dem Hintergrund einer ausreichenden Kenntnis der Lernvoraussetzungen, Stärken und Interessen der Kinder geschehen und erfordert eine konsequente individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB, Preuss-Lausitz, 2011). Gelingt dies aber, ist auf diese Weise ist ein hoher zeitlicher Anteil an Sprachförderung oder -therapie gewährleistet, der weit über das hinausgeht, was additive Sprachtherapie mit ihren kurzen Zeitfenstern leisten kann. Insofern ist der Begriff des sprachheilpädagogischen Unterrichts durchaus treffend und macht den doppelten Anspruch deutlich (vgl. Kapitel 5.1. Chancen sprachheilpädagogischen Handelns).

Nachteile hingegen liegen in der damit zusammenhängenden Unmöglichkeit, sich dem einzelnen dauerhaft und ganz speziell auf die individuelle Problematik fokussiert zuzuwenden. Um dies zu gewährleisten, sind bestimmte Rahmenbedingungen unverzichtbar, die den Blick auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes zu sichern helfen (vgl. Kapitel 5.3. Unterricht – Therapie - Förderung). Außerdem bedarf es einer differenzierten Kenntnis der unterschiedlichsten Störungsbilder und ihres Einflusses auf schulisches Lernen (Nippold, 2012), was in der Ausbildung nicht leicht zu gewährleisten ist. Auf diesem Hintergrund wird deutlich, dass es *den* sprachheilpädagogischen Unterricht nicht geben kann, sondern „sprachheilpädagogische Merkmale in unterschiedlichen Einlösungen und Gewichtungen“ (Heinemann, Eipper & Niederhöfer, 2012, 7). Stets müssen die Bildungsangebote an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder angepasst und zwischen therapeutischen und inhaltlichen Schwerpunkten abgewogen werden. Dies macht eine Definition *des* sprachheilpädagogisch guten Unterrichts enorm schwer.

Sowohl in den Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache als auch in inklusiven Settings stellt sich folglich auch in Zukunft die Frage, wie der Unterricht gestaltet sein muss, um Kindern mit SSES die von der UN-Konvention geforderte barrierefreie Teilhabe an Erziehung und Bildung (vgl. Glück et al., 2009) zu ermöglichen. Liegt die pädagogische Aufgabe vorrangig „im Erkennen und dem Abbau von sprachlich-kommunikativen Barrieren für Kinder mit Sprachstörungen in ihrem Lern- und Entwicklungsumfeld...“ (Mussmann, 2011, 6), um den sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen oder wird der Anspruch aufrecht erhalten, darüber hinaus sprachrehabilitativ wirksam zu werden, um eben dies erreichen zu können?

Hier wird die grundlegend unterschiedliche Herangehensweise an den Auftrag schulischer Bildung deutlich:

- Normalität durch Akzeptanz
- Normalität durch Rehabilitation

Es gilt die Chance zu ergreifen, die Interdependenz der Sprachproblematik mit den Bildungsprozessen aufzugreifen, Synergien zu nutzen und das eine mit und durch das andere zu fördern und damit eine höhere Effizienz zu erreichen!

Entscheidend ist zukünftig die Frage, was Unterricht leisten soll; daran wird sich messen lassen, ob es guter Unterricht für sprachbehinderte Kinder ist.

Die besondere Aufgabenkonstellation sprachtherapeutischen Unterrichts, die die Synergien von Sprachtherapie, Sprachförderung und sprachlicher Bildung nutzt, muss in der inklusiven Beschulung nicht aufgegeben werden.

Dazu bedarf es neben der Erfassung der Variablen, die die allgemeine Unterrichtsforschung bisher als Merkmale guten Unterrichts identifiziert hat, wie z.B. Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung etc., der Erfassung derjenigen, die sprachbehinderten Kindern Lernen in besonderer Weise ermöglichen in dem Bewusstsein, dass diese individuell je nach Kompetenzen und Störungsbildern verschieden sein können.

### **5.3. Unterricht – Therapie - Förderung**

Die Definition dessen, was sprachheilpädagogischen Unterricht ausmacht, hat einen langen Weg hinter sich.

Immer wieder wird der unterschiedliche Grad an Spezifik thematisiert, mit dem Lehrkräfte auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder eingehen.

Tatsächlich aber ist diese Debatte um Begriffsdefinitionen weniger unterschiedlichen Denk- und Erklärungsmodellen zu schulden, als „vielmehr durch unterschiedliche Aufträge, Zielgruppen, Qualifikationen und rechtliche Rahmenbedingungen“ (Baumgartner, 2010,165) entstanden. Der Auftrag- bzw. Geldgeber bestimmt sozusagen die Art der Intervention und die jeweilige Spezifik. Damit ist die Rolle desjenigen der Förderung bzw. Therapie ausführt mit entscheidend für die Art des Umgangs mit der Problematik der Kinder. Tatsächlich sind die Übergänge in der Praxis fließend.

Grohnfeldt und Schönauer-Schneider definieren folgendermaßen: „Generell handelt es sich beim sprachheilpädagogischen Unterricht um einen Oberbegriff zur Förderung und Therapie in schulischen Institutionen, der auf die Sprache des Kindes zentriert ist und durch Individualtherapie zu ergänzen ist“ (Grohnfeldt & Schönauer-Schneider, 2009, 2. Auflage, 243). Auch hier tauchen die Begriffe Förderung und Therapie auf, deren Unterschied sich am Grade der Individualisierung der Angebote festmacht. Individualisierung ist nur durch Differenzierung im Unterricht zu erreichen, wobei dieser natürliche Grenzen gesetzt sind. Je mehr Individuen zu bedenken sind, desto schwieriger ist es, jedem einzelnen gerecht zu

werden. „Der archimedische Punkt für die Realisierung eines „förderwirksamen“ Unterrichts ist und bleibt seine Individualisierung...“ (Baumgartner, 2004, 176).

Unterschiedliche Strukturierungsversuche wurden unternommen, um die oben beschriebene Aufgabenvielfalt zu fassen und die Begrifflichkeiten zu schärfen.

Mayer (2009) unterscheidet sechs Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns:

- sprachschaffender Unterricht: Dabei geht es um die Sicherung die für sprachliches Lernen notwendigen Voraussetzungen sowohl im kognitiven, als auch im sozial-emotionalen Bereich (sprachtragende Funktionen). Dazu gehört hier die Förderung der kommunikativen Bereitschaft und Responsivität. Auf Grund der bei SSES-Kindern häufiger auftretenden Probleme des Verhaltens und der Emotion „kommt der Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen im Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern eine wichtige Rolle zu“ (Mayer, 2009, 114).
- unspezifische Sprachförderung: Diese nutzt Möglichkeiten, die sich aus den Unterrichtsinhalten ergeben ohne an individueller Diagnostik spezifisch ausgerichtet zu sein.
- sprachtherapeutischer Unterricht: Hiermit ist die Analyse der Lerninhalte hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen gemeint, „die notwendig sind, um den Sachverhalt verbal und kognitiv durchdringen zu können“ (ebd., 115).
- Sprachtherapierender Unterricht: „Ausgehend von individuell diagnostizierten sprachlichen Förderbedürfnissen werden im sprachtherapierenden Unterricht Inhalte, Methoden und Medien ähnlich wie in der Individualtherapie alleine auf das Erreichen des sprachlichen Lernziels ausgerichtet“ (ebd., 115). Dies kann durch den Einsatz der Lehrersprache, therapieintegrierende Unterrichtsphasen, Einsatz von Bilderbüchern etc. erreicht werden.
- Spezifisch sprachheilpädagogisch akzentuierter Schriftspracherwerb: Neben der Förderung phonologischer Bewusstheit sollten der Aufbau eines Sichtwortschatzes sowie die Automatisierung der Worterkennung Berücksichtigung finden.

Seiffert (2008) unterscheidet fünf Dimensionen sprachtherapeutischen Unterrichts, die sich in etwa mit den oben genannten decken:

Dimension sprachtherapeutischen Unterrichts	Charakterisierung der Zielsetzung	Orientierung
Spezifische Sprachtherapie im Unterricht	Sprachtherapeutische Ziele determinieren methodische Entscheidungen, klare Stufung der Therapieziele	Gegenstandsorientierung (Sprache)
Spezifische Sprachförderung im Unterricht	Möglichkeiten des Unterrichtsgegenstandes zur sprachlichen Förderung werden genutzt, es werden nicht systematisch individuelle Therapieziele verfolgt	Gegenstandsorientierung (Sprache)
Sprachassistierender Unterricht	„Therapeutische“ Aspekte sind funktional abhängig vom Bildungsziel.	Gegenstandsorientierung (Unterrichtsgegenstand)
Förderung des Sprachverhaltens und der Sprachemotion im Unterricht	Optimierung der sozialen, verhaltensmäßigen und emotionalen Voraussetzungen für das Erreichen sprachspezifischer Ziele	Subjektzentrierung und Beziehungsgestaltung
Förderung der Basisfunktionen im Unterricht	Optimierung der perzeptiven und motorischen Voraussetzungen für das Erreichen sprachspezifischer Ziele	Subjektzentrierung

**Tabelle 5: Orientierungen und Intentionen der Dimensionen sprachtherapeutischen Unterrichts (Seiffert, 2008, 151)**

All diesen Strukturierungsversuchen ist gemeinsam, dass sie zwischen der unspezifischeren **Förderung** und der präzise an individueller Diagnostik ausgerichteten und damit spezifischeren Interventionsform **Therapie** unterscheiden (vgl. auch Reber & Schönauer-Schneider, 2009). Baumgartner lehnt den Begriff der Förderung als ‚einen Begriff für die Restmülltonne‘ (Baumgartner, 2004, 180) gänzlich ab, da er „völlig unzureichend in ausgewiesenen Theorien verankert ist, erkenntnisleitende Interessen weder offen legt noch operationalisiert worden sind“ (ebd.). Diese Strukturierungsversuche nehmen außerdem didaktisch-methodische Fragen in den Blick, die Unterrichtsplanung und -durchführung betreffen, wie z.B. Auswahl der Inhalte und Anpassung an die Bedürfnisse, Einsatz therapieintegrierender Phasen etc.

Im Hinblick auf die Lehrerbildung erfordern diese Interventionsformen (im Folgenden Handlungsformen genannt) ganz unterschiedliche Kompetenzen, die Ausbildung zu berücksichtigen hat. „Sprachheilpädagogen handeln nach der pädagogischen Devise, weg von standardisierten Therapieansätzen, hin zur reflexiven Bewältigung einer methodischen Vielfalt, deren Angebot allein der Lernerfolg im Nachhinein rechtfertigt“ (Baumgartner, 2004, 169). Am Sonderschulseminar in Stuttgart wurde eine Übersichtstabelle entworfen, die drei Bereiche sprachheilpädagogischen Handelns unterscheidet, in denen die oben genannten Aspekte integriert und dennoch überschaubar dargestellt sind. Sie dient der

Strukturierung der Lehrerbildung (vgl. Preuss-Lausitz, 2011, 132) und der Übersicht der Lehramtsanwärterinnen über ihr Aufgabenfeld im Rahmen der Unterrichtsgestaltung. Die drei Bereiche unterrichtlichen Handelns werden dabei durch Qualitätsmerkmale definiert, die im folgenden Kapitel Gegenstand genauerer Betrachtung sein werden und teilweise Eingang in den Fragebogen finden. Angelehnt ist diese Übersicht an das von Glück und Berg im Positionspapier der dgs-Landesgruppe B.-W. entfaltete Modell sprachheilpädagogischen Unterrichts (Glück et al., 2008).

<b>Sprachtherapie im Unterricht (sprachtherapierender Unterricht)</b>	<b>Sprachförderung im Unterricht (sprachfördernder Unterricht)</b>	<b>Sprachassistierender bzw. adaptiver Unterricht</b>
<p><b>Definition:</b> setzt an den individuell präzise diagnostizierten Therapiebedürfnissen des einzelnen Kindes an und verfolgt systematisch individuelle Therapieziele</p> <p><b>Merkmale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herstellen einer individuellen Passung von Unterrichtsangebot und Therapieziel</li> <li>• zur Erreichung des Therapiezieles werden spezifische methodische Entscheidungen getroffen (störungsspezifische Maßnahmen)</li> <li>• Die Lehrkraft benötigt vertiefte Kenntnisse im Förderbereich (therapeutische Methoden/ Förderkonzepte für Grammatikerwerb, Erwerb des phonologischen Systems, auditive Wahrnehmungsleistungen, Schriftspracherwerb, etc.)</li> <li>• Sprachtherapierende Interventionen (z.B. 1:1-Situationen)</li> <li>• Ausnutzen sich situativ bietender sprachtherapeutischer Maßnahmen</li> <li>• Prinzipien sprachheilpäd. Unterrichts in Passung zu individuellen Therapiezielen</li> </ul>	<p><b>Definition:</b> förderdiagnostische Fundierung mit Bestimmung eines Förderbereichs, d.h. die umfassendere und zielunschräufere Handlungsform des Förderns wird eingesetzt. Es liegt häufig ein kollektiver Förderbedarf mehrerer Kinder vor.</p> <p><b>Merkmale:</b></p> <p>Prinzipien sprachheilpädagogischen Unterrichts in Passung zu ausgewählten Förderbereichen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprach- und Kommunikations-orientierung (sprachschaffender Unterricht): gezielte Sprechanlässe, kommunikativ orientierte Sozialformen, Dialogstrukturen....</li> <li>• gezielter Einsatz der Lehrersprache (z.B. handlungsbegleitendes Sprechen, Modellierungstechniken)</li> <li>• Förderung sprachtragender Funktionen (z.B. Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Motorik...)</li> <li>• Multiperformanzprinzip</li> <li>• Berücksichtigung aller Sprachebenen</li> <li>• Auswahl von Inhalten und Unterrichtsformen, die Sprachförderung besonders gut möglich machen</li> <li>• Sicherung des Sprachverständnisses</li> </ul> <p>Wechselseitige Durchdringung ist möglich und macht die Effektivität sprachheilpädagogische Arbeit aus!</p>	<p><b>Definition:</b> Auswahl und Anpassung von Inhalten und Methoden an die Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Kinder, damit die vom Bildungsplan geforderten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen) erworben werden können</p> <p><b>Merkmale:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufarbeitung der Lerninhalte hinsichtlich ihrer sprachlichen Anforderungen, um den erforderlichen Sach- und Sinnzusammenhang für alle Kinder sicherzustellen (Verständnissicherung)</li> <li>• Gewichtung von Inhalten, Methoden und Medien nach Förderwirksamkeit</li> <li>• Strukturierungshilfen, Visualisierungen, Wiederholungen, Reduktion von Komplexität, Aufmerksamkeitssicherung</li> <li>• Optimierung emotionaler und sozialer Voraussetzungen: Abbau von Sprechangst, Abbau von Störungsbewusstsein, Förderung interaktiven Verhaltens etc.</li> <li>• Gegenstandsorientierung</li> <li>• Handlungsorientierung</li> </ul>
<p><b>Zielorientierung:</b> spezifisches sprachliches Lernziel ist leitend</p>	<p><b>Zielorientierung:</b> Sprachförderung als Grundprinzip in jedem Unterricht ist leitend</p>	<p><b>Zielorientierung:</b> Unterrichtsgegenstand ist leitend</p>

Tabelle 6: Sprachheilpädagogische Handlungsformen

#### **5.4. Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts**

Wie ein Unterricht konkret gestaltet sein muss, der diesen Ansprüchen genügen will, ist Inhalt vielfältiger Veröffentlichungen. Diese beschäftigen sich einerseits mit Merkmalen dieses Unterrichts, andererseits mit den Rahmenbedingungen, die das Gelingen eines solchen Unterrichts erfordert.

Es gibt seit den 70er Jahren verschiedene Bemühungen von Werner (1975), Orthmann (1977), Braun (1980), Braun, Homburg & Teumer (1980), Braun (1985), Troßbach-Neuner (1997), Baumgartner (1998), Dannenbauer & Dirnberger (1981), Grohnfeldt (1989), Kobi (1996), Dannenbauer (1998), Frühwirth & Meixner Friederike (2000), Bahr (2003), Maihack (2004), Glück (20.10.2007), Kolberg (2007), Schönauer-Schneider (2008), Seiffert (2008), Grohnfeldt et al. (2009, 2. Auflage), Mayer (2009), Reber (2009), Reber et al. (2009), Mussmann (2011), Theisel & Glück (2011) und vielen anderen, das Spezifische eines Unterrichts für sprachbehinderte Kinder herauszuarbeiten. Dabei werden einerseits Merkmale genannt, die sich auf Kompetenzen der Lehrpersonen beziehen wie z.B. der gezielte Einsatz der Lehrersprache in ihren vielen Facetten, andererseits auf Aspekte des Unterrichts wie z.B. den Einsatz von Visualisierungen, Strukturierungshilfen etc. Wie in der Unterrichtsforschung der allgemeinen Schule schon deutlich wurde, spiegelt sich in diesen theoretischen Überlegungen ebenfalls die Notwendigkeit, einerseits Variablen des Unterrichts und andererseits Kompetenzen der Lehrpersonen in den Blick zu nehmen und in ihrer Wechselwirkung zu betrachten, wenn es um die Qualität sprachheilpädagogischen Unterrichts geht.

Den vielfältigen Merkmalen, die genannt werden, eine Struktur zu geben, die Wesentliches zusammenfasst und dennoch entscheidende Details nicht aus den Augen verliert, ist nicht ganz einfach.

Inhaltlich finden sich folgende Merkmale mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in vielfältigen Veröffentlichungen wieder:

- Gestaltung eines sprachlich-kommunikativen Milieus
- Erfahrung kommunikativen Gelingens
- Prävention von Schriftsprachstörungen: Phonologische Bewusstheit
- Beachtung metasprachlicher Fähigkeiten: Sprachbetrachtung
- Gezielter Einsatz der Lehrersprache



- Sicherung von Sprachverständnis
- Berücksichtigung aller Sprachebenen
- Berücksichtigung sprachtragender Funktionen
- Diagnostische Fundierung
- Handlungsorientierung u.a.

Da es Ziel der vorliegenden Forschungsstudie ist, diese Merkmale in der aktuellen Praxis des Unterrichts mit sprachbehinderten Kindern zu erheben und in ihrem Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zu überprüfen, bedarf es der Zuordnung von konkret beobachtbaren Indikatoren zu den genannten Merkmalen. Diese sind vielfältig und können unterschiedlich zugeordnet werden. Nach Literaturanalyse der genannten Autoren wurde folgende Übersicht gewählt.

Merkmale	Indikatoren
Schaffung und Gestaltung eines kommunikativen Milieus:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- positive Rückmeldung bei Kommunikationsversuchen</li> <li>- Aufforderung zu Kommunikation, Spracheinsatz</li> <li>- Schaffen fester Erzählzeiten</li> <li>- Einsatz kommunikationsfördernder Sozialformen</li> <li>- ...</li> </ul>
Sicherung des Sprachverständnisses:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiederholung von Arbeitsanweisungen durch die Kinder</li> <li>- Visualisierung von Arbeitsanweisungen</li> <li>- Beantworten von Verständnisfragen z.B. nach Textlektüre</li> </ul>
Einsatz metasprachlicher Reflexion:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachdenken über die Form der Sprache (phonologische Bewusstheit)</li> <li>- Nachdenken über hilfreiche Strategien</li> <li>- ...</li> </ul>
Gezielter Einsatz der Lehrersprache:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klarheit,</li> <li>- Präzision,</li> <li>- Deutlichkeit,</li> <li>- Sprechtempo,</li> <li>- Betonung</li> <li>- ....</li> </ul>
Einsatz von Modellierungstechniken:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachmodelle, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen (Präsentation, Parallelsprechen, linguistische Markierung, Alternativfragen)</li> <li>- bzw. nachfolgen (Expansion, Extension, Umformung, modellierte Selbstkorrektur, korrekatives Feedback)</li> </ul>

Einsatz sprachbegleitender Hilfen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mundbilder</li> <li>- Handzeichensysteme</li> <li>- ....</li> </ul>
Monitoring des Sprachverstehens:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anbahnung einer Fragehaltung, Auffordern zum Nachfragen</li> <li>- Hinweise zum Signalisieren von Nichtverstehen,</li> <li>-</li> </ul>
Gezielte Planung und Durchführung sprachtherapeutischer Phasen für einzelne Kinder im Unterricht:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Methoden zur Lautanbildung,</li> <li>- Methoden zur Überwindung phonologischer Prozesse (Hilfen auditiver, visueller, kinesthetischer Art),</li> <li>- Auswahl einer grammatischen Zielstruktur, Zielstruktur präsentieren, rezeptiv sichern, evozieren und modellieren</li> <li>- Regelmäßige Wortschatzarbeit: Wortbedeutung im Kontext sichern, Elaboration auf Inhalts – und Formebene</li> <li>-</li> </ul>
bewusste Gestaltung von Interaktionen in bestimmten Unterrichtsphasen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gezielt geplante dyadische Lehrer-Schüler-Interaktion (1:1),</li> <li>- Ausgewählte Zusammensetzung von Gruppen für Peer-Interaktionen</li> <li>- ....</li> </ul>
Regelmäßige Diagnostik des Sprachstandes, der Lernvoraussetzungen und Kompetenzen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz informeller Verfahren</li> <li>- Einsatz standardisierter Verfahren</li> <li>- Beobachtungen Im Unterricht, die in die Planung der nächsten Stunden einfließen</li> <li>- ...</li> </ul>
Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher <i>Schwierigkeiten</i> :	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vereinfachung von Texten (Wortschatz, Äußerungslänge, syntaktische Strukturen)</li> <li>- Einsatz von Lesehilfen</li> <li>- Einsatz prototypischer Formulierungen</li> <li>- ...</li> </ul>
Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher <i>Lernmöglichkeiten</i>	
Anpassen von Materialien an die Lernvoraussetzungen: Texte, Arbeitsblätter, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz von Arbeitsblättern unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen</li> <li>- Individualisierter Einsatz von Hilfssystemen</li> <li>-</li> </ul>
Einsatz von Strukturierungshilfen:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ritualisierter Tagesbeginn</li> <li>- Überblick über Tagesabläufe,</li> <li>- Raum-, Materialorganisation</li> <li>- Ritualisierte Reflexion von Arbeitsprozessen</li> <li>- ...</li> </ul>

**Tabelle 7: Merkmale und Indikatoren sprachheilpädagogischen Unterrichts**

### **5.5. Rahmenbedingungen**

Neben diesen inhaltlichen Aspekten, die sich auf die Gestaltung des Unterrichts selbst beziehen, werden aber auch vielfältig Bedingungen genannt, die notwendig für das Gelingen sind. So fordert Dannenbauer (1998), additive Maßnahmen, darunter insbesondere sprachliche Individualtherapie, die vom Lehrer mit einzelnen Kindern durchzuführen ist. Diese bietet die Möglichkeit, durch eine reduzierte situative Komplexität und einen höheren Grad von planvoller Steuerung individuelle sprachliche Ziele in den Fokus zu rücken, wie es der sprachheilpädagogische Unterricht nicht mehr zu leisten vermag. Hier kann ein notwendiges Maß an Intensität im Hinblick auf sprachliche Ziele gewährleistet werden. Dadurch könne sprachliche Rehabilitation beschleunigt werden und so der Akkumulation von sekundären Begleit- und Folgestörungen wie z.B. Lernschwierigkeiten entgegengewirkt werden.

Sprachheilpädagogischer Unterricht und sprachliche Individualtherapie stehen in den Augen Dannenbauers „nicht in einer Relation des Entweder-Oder, sondern in einer komplementären Beziehung“ zueinander (Dannenbauer, 1998, 93). Durch diese Wechselwirkung können sich die Effekte auf die sprachliche Rehabilitation „in einem Ausmaß potenzieren, die kein anderes Betreuungssystem sprachbeeinträchtigter Kinder erreichen kann“ (Dannenbauer, 1998, 93).

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird diese Aufgabenstellung allerdings infrage gestellt. Der Aspekt der Rehabilitation wird zunehmend an außerschulische Partner wie z.B. Logopäden abgegeben (vgl. Systeme in Schweiz und Österreich), die dann innerhalb der Schule ihr Know-How zur Verfügung stellen. „Die Nutzung dieser nahezu einzigartigen Möglichkeit, sprachliche Individualtherapie lebensnah einzubetten, täglich aufzufrischen und ihr Transferchancen zu bieten, ...“ (Dannenbauer, 1998, S.91) wird vergeben.

Um diese Chance nutzen zu können ist es notwendig, dass die Lehrkräfte „über das sprachliche Fähigkeitsprofil, die individualtherapeutischen Zielentscheidungen und die Ansprechbarkeit für bestimmte Inhalte und Verfahren beim einzelnen Kind bis ins Detail auf dem neuesten Stand informiert sind“ (Dannenbauer, 1998, 91). Dabei ist es hilfreich, wenn Sprachtherapeut und Lehrer dieselbe Person sind. Die Personalunion hinsichtlich der oben genannten beiden Aufgabenstellungen bietet große Chancen, stellt aber hohe Anforderungen an Aus- und Weiterbildung.

Erfahrungsberichte von der Gestaltung gemeinsamen Unterrichts für sprachbehinderte Kinder im allgemeinen Schulsystem (vgl. Küster, 1997) machen den großen Einfluss der

Rahmenbedingungen auf das Gelingen deutlich. Die halbstandardisierte Befragung von Lehrkräften an Sprachheilschulen in Hessen im Herbst 1999, bei der Holler-Zittlau und Gück (2001), die die Selbsteinschätzung von Lehrkräften hinsichtlich des Erfolgs ihrer Tätigkeit im Unterricht der Sprachheilschule zu erfassen versuchte, zeigte eine hohe Zufriedenheit der Kolleginnen mit ihrer Tätigkeit (93,8%) sowie hohe Notwendigkeit dieser Art von Beschulung (97,7%) bei einer lediglich ‚befriedigenden‘ Beurteilung des Erfolgs ihrer Bemühungen, der unter anderem mit den gegebenen Rahmenbedingungen zusammenhing.

Deshalb sollen neben den Prozessmerkmalen des Unterrichts (Kapitel 3.4. Prozessmerkmale des Unterrichts) und den dafür notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonen (vgl. Kapitel 3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards) Veröffentlichungen zum Einfluss von Rahmenbedingungen auf den Unterricht (vgl. Küster, 1997, Kroppenberg, 2000, Kroppenberg, 1995, Holler-Zittlau et al., 2001, u.a.) berücksichtigt werden, die ebenfalls in ihrer Bedeutsamkeit für unterrichtliches Handeln eingeschätzt werden (Vgl. Kapitel 7.1. Der Expertenfragebogen). Tabelle 8 gibt einen Überblick über die abgefragten Merkmale, die in den genannten Veröffentlichungen als bedeutsam erachtet werden.

Geringe Klassengröße
Zusätzliche Unterrichtszeit (z.B. Unterricht im Rahmen der Ganztageschule)
Zusätzliche Stunden für Einzel-/ Gruppentherapie
Zusätzliche Therapie außerhalb der Schule
Teamteaching
Kooperation der an der Förderung beteiligten Lehrkräfte / Teams
Kooperatives Lernen (peer tutoring)
Professionelle Weiterbildung der Lehrkräfte
Zusätzliche Räumlichkeiten für individuelle Fördermaßnahmen
Unterstützung durch die Eltern zuhause
Heterogene Lerngruppen (keine Sonderbeschulung)
Homogene Lerngruppen

**Tabelle 8: Rahmenbedingungen**

## **5.6. Zusammenfassung**

Wie in den vorangegangenen Unterkapiteln deutlich wird, hat sprachheilpädagogischer Unterricht ganz besondere Ansprüche an die Gestaltung der Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder. Er soll den Anspruch von Habilitation, Rehabilitation und Kompensation gewährleisten und stellt damit ganz besondere Anforderungen auch an diejenigen, die ihn umsetzen. Einige Prozessmerkmale werden als besonders bedeutsam herausgestellt (vgl. 5.4. Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts), die weit über das

hinausgehen, was sich im Rahmen der allgemeinen Unterrichtsforschung als wirksam erwiesen hat. Dabei gibt es nur vereinzelte empirische Nachweise, inwiefern diese besonderen Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts tatsächlich wirksam sind (Motsch, 2004, Berg, 2007). Dennoch werden diesem besonderen Modell große Chancen zugesprochen. Diese gilt es nun nachzuweisen.

Dazu bedarf es eines theoretischen Modells der ‚Unterrichtsqualität für sprachbeeinträchtigte Kinder‘, das Erkenntnisse der allgemeinen Unterrichtsforschung aufnimmt und diese um sprachheilpädagogische Aspekte ergänzt. Dem hier dargestellten Forschungsvorhaben liegt folglich ein theoretisches Modell zugrunde, das sich aus den Ergebnissen unterschiedlicher Forschungsrichtungen speist.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wird, wurde Literatur zur Unterrichtsforschung in Regelschulen gesichtet (Hattie, 2009, Helmke, 2009, Ditton, 2006, Helmke et al., 1998, Lipowsky, 2007, Moser et al., 2003, Meyer, 2004, Wellenreuther, 2008, Weinert, 1986, u.a.), um die dort für besonders wesentlich erachteten Merkmale ‚guten‘ Unterrichts sowie die damit zusammenhängenden Kompetenzen der Lehrperson herauszukristallisieren.

Auch für Bildungsprozesse sprachbeeinträchtigter Kinder sind diese Einflussfaktoren zu beachten. Die Berücksichtigung dieser Faktoren allgemein ‚guten‘ Unterrichts gründet sich einerseits in der Ausrichtung der Förderschule mit dem Schwerpunkt ‚Sprache‘ als zeitlich befristeter separierender Schulform mit dem Charakter einer Durchgangsschule und dem für diese Schulform meist gültigen Bildungsplan der allgemeinen Grundschule. Andererseits erfordern die zunehmenden Bestrebungen zu inklusiver Beschulung den Blick auf das, was an allgemeinen Schulen als ‚guter‘ Unterricht praktiziert wird und gegebenenfalls der Erweiterung oder Veränderung bedarf.

Darüber hinaus müssen die theoretischen und konzeptuellen Arbeiten im Bereich der Sprachheilpädagogik und die dort für wichtig erachteten Merkmale spezifisch sprachheilpädagogischen Unterrichts (Werner, 1975, Orthmann, 1977, Braun, 1980, Braun, 1980, Grohnfeldt, 1989, Troßbach-Neuner, 1997, Baumgartner, 1998, Bahr, 2007, Schönauer-Schneider, 2008, Seiffert, 2008, Mayer, 2009, Reber et al., 2009, u.a.) einbezogen werden.

Da Unterricht immer in einem systemischen Kontext stattfindet, der großen Einfluss auf die ablaufenden Prozesse hat, sollten neben den oben genannten Variablen auch die

Rahmenbedingungen erfasst werden, unter denen diese wirksam werden können. Diese werden mit einem gesonderten Fragebogen erfasst, die nicht mehr Eingang in die vorliegende Arbeit findet.

Insgesamt bezieht sich die Konstruktion des Forschungsinstrumentes, das in den folgenden Kapiteln dargestellt wird, auf ein Modell ‚guten‘ Unterrichts, wie es Helmke (2009, 73) als Angebots-Nutzungsmodell beschreibt, und das unter Berücksichtigung der für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern wesentlichen Faktoren gemäß

**Abbildung 11** modifiziert wurde (vgl. Theisel et al., 2011).



**Abbildung 11: Ausschnitt des modifizierten Angebot-Nutzungsmodells von Unterricht**

Es fließen demnach drei große Bereiche, die nach dem aktuellen Forschungsstand Einfluss auf die Unterrichtsqualität haben, in die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes ein:

1. Die Lehrperson mit ihren Kompetenzen, die sich einerseits auf ihr Wissen (genauer spezifiziert in Anlehnung an Bromme, Haag (2004)), andererseits auf ihre unterrichtsrelevanten Kompetenzen (genauer spezifiziert nach Weinert (2001)) sowie auf ihre personenspezifischen Faktoren (genauer spezifiziert nach Helmke (2009)) beziehen (vgl. Kapitel 3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards). Zusätzlich zu den dort von Weinert (2001) genannten vier Schlüsselkompetenzen wird in das vorliegende Modell noch die **Beziehungskompetenz** aufgenommen. Die Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen zu den Kindern aufzubauen, ihnen Akzeptanz, Interesse und Wertschätzung entgegenzubringen, die ihnen Sicherheit bieten und Mut zum Risiko machen, ist ein zentrales Merkmal sprachheilpädagogischer Professionalität und wird daher im Kompetenzansatz zur Lehrperson im Rahmen des Expertenfragebogens ergänzt. Sie ist eine der wesentlichen Komponenten des ‚Classroom Assessment Scoring System (CLASS)‘, das Hamre, Pianta und Chomatos Mooney (2009) als Grundlage für Unterrichtsforschung vorschlagen. „Das für Pädagogen wichtigste berufliche „Instrument“ ist das Herstellen von Beziehung“ (Baumgartner, 2004, 121), da sie Grundlage jeder Kommunikation ist (vgl. Kapitel 3.6. Unterrichtsbeobachtungsforschung zur menschlichen Interaktion).
2. Prozessmerkmale allgemein ‚guten‘ Unterrichts, wie sie in Kapitel 3.4. dargestellt wurden. Die Qualität des Lehr-Lernmaterials findet allerdings keine Berücksichtigung.
3. Prozessmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts, die in der Literatur als spezifisch für Bildungsprozesse mit sprachbeeinträchtigten Kindern beschrieben werden (vgl. Kapitel 5.4. Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts).

In welcher Gewichtung sie in die Konstruktion des endgültigen Untersuchungsinstrumentes LeFraU-S eingehen, wird in Teil B genauer dargestellt.



## **Teil B: Methodik: Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes**

Während sich Teil A dieser Arbeit bisher mit der Darstellung der inhaltlichen Fragestellung sowie des aktuellen Forschungsstandes im Bereich des sprachheilpädagogischen Unterrichts widmete, dient der nun folgende Teil B der Ableitung inhaltlicher und statistischer Forschungshypothesen sowie der Darstellung des methodischen Vorgehens. Dazu gehört nach Bortz, Döring (2009) die Wahl der Untersuchungsart, die sich am Stand der Forschung zu orientieren hat. Dabei unterscheiden sie:

- explorative Untersuchungen
- populationsbeschreibende Untersuchungen
- hypothesenprüfende Untersuchungen

Ein wesentliches Kriterium für die Wahl der Untersuchungsart sind Überlegungen zur Gültigkeit der Untersuchungsbefunde, d.h. zur Sicherung der internen und externen Validität.

In Kapitel 6. Untersuchungsdesign werden grundsätzliche Überlegungen zum Untersuchungsdesign und den zugrundeliegenden Forschungshypothesen angestellt sowie testtheoretische Grundlagen beschrieben.

Kapitel 7. Konstruktion und Validierung des Untersuchungsinstrumentes beschäftigt sich mit der Konstruktion eines Instrumentes, das die Prüfung dieser Forschungshypothesen gegebenenfalls leisten kann. Dieses wird in den dann folgenden Kapiteln auf die Testgütekriterien Validität (Kapitel 7-9), Reliabilität (Kapitel 10. Reliabilität) und Objektivität (Kapitel 11. Objektivität) hin überprüft.

Kapitel 12 versucht eine Gesamtbewertung der Untersuchungsbefunde zu leisten, während in Kapitel 13 ein Ausblick auf Möglichkeiten und Notwendigkeiten weiterer Forschung erfolgen soll.

## 6. Untersuchungsdesign

Betrachtet man nun rückblickend den Forschungsstand zum ‚sprachheilpädagogischen Unterricht‘, so sind nur wenige empirische Erkenntnisse vorhanden, die das Ableiten wesentlicher zu überprüfender Faktoren möglich machen. Es handelt sich dabei um ein Konstrukt, das sich aus Aspekten des allgemein ‚guten‘ Unterrichts einerseits und andererseits aus spezifisch sprachheilpädagogischen Elementen speist, das international wenig bekannt und in erster Linie in Deutschland auf dem Hintergrund der geschichtlichen Tradition seinen Niederschlag findet. Bisher gibt es kaum Bemühungen, dieses Konstrukt in seiner Komplexität statistisch greifbar zu machen, was möglicherweise auch nicht sinnvoll und gewinnbringend ist, da es zu umfassend und damit kaum messbar ist, d.h. aus zu vielen interagierenden Teilfaktoren besteht. Dennoch zeigen sowohl die in der Literatur erkennbaren Überlegungen als auch die praktischen Erfahrungen einen besonderen Anspruch, der mit diesem Konstrukt verbunden ist und sich in Wahrnehmung von Praktikern und Betroffenen als wirksam erwiesen hat. Deshalb soll der Versuch unternommen werden, dieses Konstrukt des ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ methodisch fassbar zu machen. Dabei müsste es sich vom Konstrukt eines allgemein ‚guten‘ Unterrichts abgrenzen lassen, das ja an allen Lernorten zur Verfügung stehen sollte, und die für KiSSES wesentlichen Merkmale aufgreifen, die bisher größtenteils nur theoretisch formuliert sind.

### 6.1. Wahl der Untersuchungsart

Sofern der Stand der Forschung eine gut begründete Hypothese zulässt, die durch eine Untersuchung überprüft werden soll, handelt es sich um explanative Forschung. Explorative Untersuchungen hingegen verfolgen das Ziel, neue Hypothesen in einem eher unerforschten Bereich zu entwickeln oder theoretische Voraussetzungen zu schaffen, um Hypothesen zu formulieren. Methodisch kann dies durch offene Befragung, Feldforschung, Analyse von Einzelfällen o.ä. geschehen. Sie unterliegen weniger strengen Richtlinien als hypothesenprüfende Verfahren. Bei letzteren lassen sich folgende Untersuchungsarten unterscheiden (vgl. Bortz et al., 2009, 52):

- Zusammenhangshypothesen
- Unterschiedshypothesen
- Veränderungshypothesen

- Einzelfallhypothesen

Grundsätzlich wird zwischen zwei verschiedenen Typen von Hypothesen unterschieden. Unspezifische Hypothesen liegen dann zugrunde, wenn noch keine genauen Angaben über das Ausmaß des zu erwartenden Zusammenhangs, Unterschieds oder der Veränderung gemacht werden können. Es wird beispielsweise ein Zusammenhang postuliert, über dessen Ausmaß keine genaueren Annahmen vorliegen. Spezifische Hypothesen legen eine Mindestgröße für den Effekt bzw. Zusammenhang fest. Nur für solche Hypothesen kann ein optimaler Stichprobenumfang kalkuliert und Effektgrößen festgelegt werden.

Für den vorliegenden Forschungsgegenstand liegt die Annahme nahe, dass der Unterricht einen wesentlichen Einfluss auf schulisches Lernen hat (vgl. Kapitel 3). Unklar ist, inwiefern sprachheilpädagogischer Unterricht sich tatsächlich von allgemein gutem Unterricht unterscheidet und Auswirkungen auf Schulleistung und Sprache hat. Allerdings wird hier, wie oben dargestellt, in der Theorie und aus Erfahrung angenommen, er hätte positiven Einfluss und könne dafür sorgen, dass sich zumindest die Schere zwischen sprachbehinderten und sprachlich normal entwickelten Kindern nicht vergrößert. Insofern wird hier trotz des geringen empirischen Wissens, das ein eher exploratives Vorgehen erfordert, auch ein hypothesenüberprüfender Ansatz gewählt.

Dabei kann es sich nur um gerichtete unspezifische Hypothesen handeln, da zu wenig Wissen über die Zusammenhänge vorliegt.

Die Forschungshypothese, die sich aus den theoretischen Überlegungen in der Fachliteratur (vgl. Teil A) und aus dem in Abbildung 11 dargestellten Modell ableiten lässt, wäre zum einen eine Unterschiedshypothese, die folgendermaßen lautet:

**Unterschiedshypothese 1:** Es gibt einen Unterschied zwischen sprachheilpädagogischem Unterricht, der auf die spezifischen Bedürfnisse sprachbeeinträchtigter Kinder ausgerichtet ist, und allgemein ‚gutem‘ Unterricht, der sich an sprachlich nicht auffällig entwickelten Kindern orientiert.

Mit dieser Hypothese verbunden ist die Frage, wie dieser Unterschied gemessen werden soll.

Bevor die Überprüfung von Hypothesen möglich ist, bedarf es einer theoriebasierten Exploration, d.h. einer Theorieanalyse, um das zu untersuchende Konstrukt zu definieren.

Dieses muss durch ein Instrument erfasst werden können, das entweder schon vorhanden ist und eingesetzt werden kann oder erst noch zu entwickeln und zu prüfen ist. Dieses ist die Grundlage für die hypothesenprüfende Untersuchung.

Die folgenden Unterkapitel widmen sich deshalb der methodischen Herangehensweise und möglichen Problemstellen (Kapitel 6.2.) sowie den Grundlagen der Testkonstruktion (Kapitel 6.3.).

Die notwendige Operationalisierung der genannten Unterschiedshypothese 1, die auf unterschiedlichen Teilkonstrukten basiert (vgl. Abbildung 11) könnte dann wie folgt lauten:

**Unterschiedshypothese 1:** Es gibt einen Unterschied zwischen dem Unterricht der Grundschullehrer und dem der Sprachheilpädagogen gemessen mit dem Selbsteinschätzungsbogen LeFraU-S (Lehrerfragebogen zum Unterricht - vgl. Kapitel 7).

Erst in einem weiteren Schritt kann der damit verbundenen Hypothese nachgegangen werden, die einen Zusammenhang postuliert. Basierend auf den theoretischen Überlegungen zu den unterschiedlichen Einflüssen auf die Lernentwicklung der Kinder (vgl. Kapitel 3) und den empirischen Erkenntnissen, die bei Hattie (2009) für die allgemeine Pädagogik zusammengefasst sind, ist davon auszugehen, dass der durch die Lehrkräfte gestaltete Unterricht bedeutsamen Einfluss hat und somit auch die in Kapitel 5 dargestellte besondere Ausrichtung des sprachheilpädagogischen Unterrichts, dessen Merkmale in Kapitel 7.1. genauer operationalisiert werden.

**Zusammenhangshypothese 2:** Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität des sprachheilpädagogischen Unterrichts und der Schulleistungsentwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder.

Je qualitativ höherwertig das Unterrichtsangebot, gemessen mit dem zu konstruierenden Instrument, desto besser die sprachliche Entwicklung bzw. schulische Leistung der Kinder.

Auch diese Forschungshypothese bedürfte einer Operationalisierung, da die Wahlmöglichkeiten der Outputkriterien vielfältig sind. So ist sie nur noch in Ansätzen Teil dieser Arbeit, indem sie bei der Überprüfung der Kriteriumsvalidität des Instrumentes (Kapitel 9.3. Darstellung der Ergebnisse) die Korrelation der Schulleistungen der Kinder als Kriterium mit dem Wert der Unterrichtsqualität gemessen mit dem LeFraU-S in den Blick

nimmt. Für diese Arbeit würde die operationalisierte Forschungshypothese demnach folgendermaßen lauten:

**Zusammenhangshypothese 2a:** Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts gemessen mit dem LeFraU-S und der Schulleistungsentwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder gemessen mit WLLP-R und Demat 1+ als Kriterien am Ende von Klasse 1.

Dabei wird allerdings die für die Hypothesenprüfung normalerweise notwendige Kontrolle personen- bzw. untersuchungsbedingter Störvariablen nur in Teilen berücksichtigt.

Prinzipiell erhebt sich die Frage, warum ein solch anderer Unterricht für sprachbeeinträchtigte Kinder überhaupt notwendig und zu rechtfertigen ist, da bei der schulischen Versorgung immer auch die Ressourcenfrage eine Rolle spielt. Sprachliche Auffälligkeiten zu Schulbeginn müssen nicht zwangsläufig negative Auswirkungen auf die Bildungsprozesse haben. Der Vorwurf, Sonderpädagogen würden sich die Klientel für ihre Schulen selbst rekrutieren, steht nicht selten im Raum. Allerdings belegen viele Studien (vgl. 8.3. Beschreibung der Stichprobe) die Folgen von SSES für jedes schulische Lernen. Doch auch für die Stichprobe, an der die Kriteriumsvalidität des Verfahrens geprüft werden soll, wäre es notwendig festzustellen, ob die sprachauffälligen Kinder tatsächlich ungünstigere Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb mitbringen. Zu messen wäre dies nach aktuellem Forschungsstand am Konstrukt der phonologischen Bewusstheit, das sich als guter Prädiktor erwiesen hat (Martschinke, 2005, Mannhaupt, 2008, Küspert & Schneider, 2008). Beeinträchtigungen in diesem Bereich weisen auf ein erhöhtes Risiko hin, Probleme im Schriftspracherwerb zu entwickeln, auch wenn Vorhandensein einer eingeschränkten phonologischen Bewusstheit weder notwendige noch hinreichende Bedingung dafür ist (Schnitzler, 2013).

Daraus ließe sich eine weitere Forschungshypothese ableiten, die allerdings nur dienende Funktion für die Absicherung der Güte des Instrumentes hätte. Diese Unterschiedshypothese lautet folgendermaßen:

**Unterschiedshypothese 3:** Die sprachbeeinträchtigten Kinder starten mit ungünstigeren Voraussetzungen in den Lese-Schreiblernprozess als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung.

Operationalisieren ließe sich diese wie folgt:

**Unterschiedshypothese 3a:** Die sprachbeeinträchtigten Kinder der vorliegenden Stichprobe überschreiten zu Schulbeginn zu einem höheren Prozentsatz den kritischen Grenzwert im MÜSC (Mannhaupt, 2008) als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung.

## 6.2. Methodische Zugänge und Problemstellen

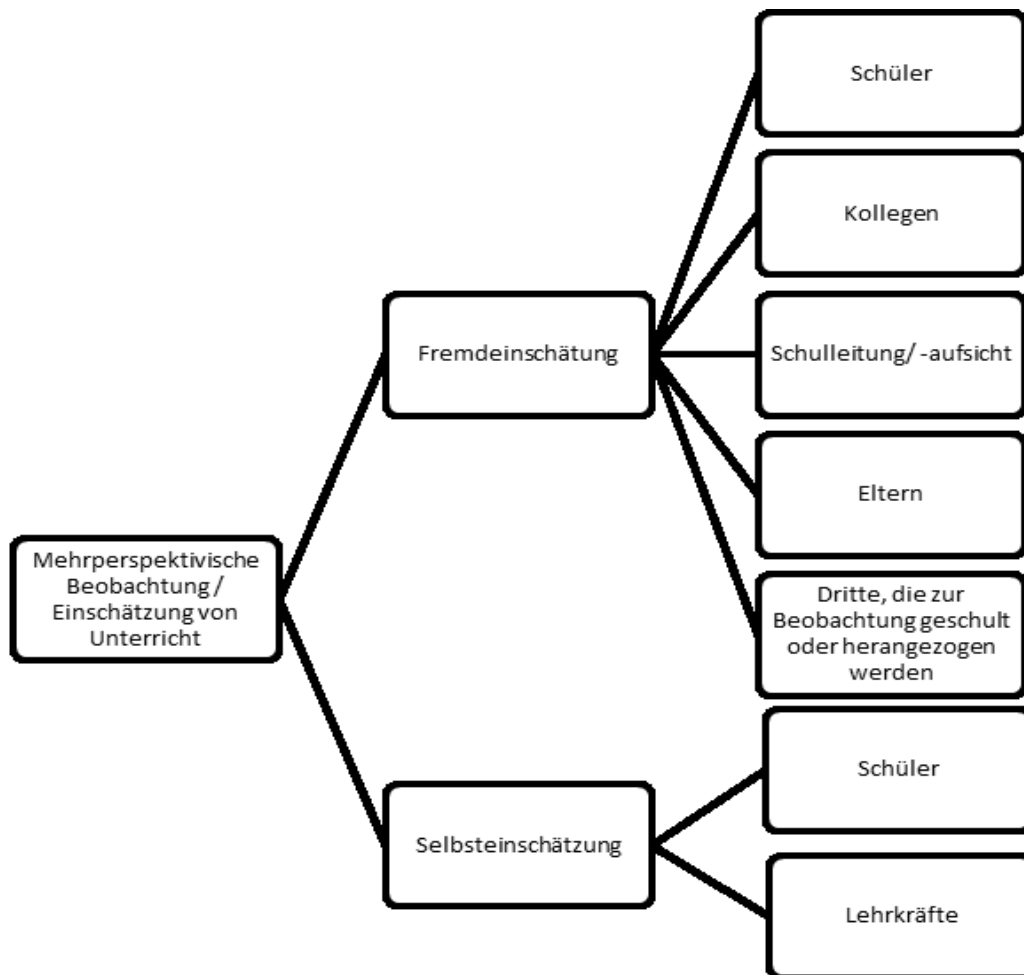
Bei der Wahl bzw. Konstruktion eines Untersuchungsinstrumentes, das der Beantwortung oben genannter Forschungshypothesen dienen kann, sind mehrere Problemstellen in den Blick zu nehmen.

### 1. Verwendung existierender oder Konstruktion neuer Messinstrumente

Grundsätzlich ist die Verwendung eines schon vorhandenen, geprüften und normierten Verfahrens, das sich in der Praxis bewährt hat, einfacher und weniger störungsanfällig. Allerdings ist dies im vorliegenden Fall nicht möglich, da es zwar einige Beobachtungsinstrumente für Unterricht gibt (z.B. Helmke, 2011, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011), die die besonderen Bedürfnisse sprachbeeinträchtigter Kinder aber nicht berücksichtigen.

### 2. Beobachtereffekte

Methodisch sind für die Erfassung der UquaS (**U**nterrichts**q**ualität für Kinder mit **S**prachbeeinträchtigungen), wie im theoretischen Vorspann schon deutlich wurde, mehrere Zugänge möglich, da das, was UquaS ausmacht, aus Sicht verschiedener Beobachter oder Beteiligter im Hinblick auf unterschiedliche Zielstellungen unter unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich organisatorischer Rahmenbedingungen oder individueller Eingangsvoraussetzungen durchaus verschieden sein kann. Grundsätzlich ist es auf dem Hintergrund der Subjektivität der Beobachtung sinnvoll, die Eindrücke mehrerer Personen einzubeziehen, was wiederum eine Frage des Aufwands ist. Grundsätzlich können methodisch zwei verschiedene Zugänge unterschieden werden, die unterschiedliche Personen einbeziehen, wie folgendes Schaubild zeigt:



**Abbildung 12: Verschiedene Beobachter**

Besonders gewinnbringend ist die Beurteilung des Unterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven, mit Hilfe derer man ein umfassenderes Bild gewinnen kann. Denn abhängig sind die Ergebnisse immer von der Perspektive dessen, der den Unterricht beurteilt. „Clausen (2002) hat in einer aufschlussreichen Studie die Unterrichtswahrnehmungen von Lehrkräften, Schülern und externen Beobachtern verglichen. Wie die Ergebnisse zeigen, sind die Übereinstimmungen zwischen den drei Perspektiven nur gering“ (Ditton, 2006, 239). Während die Schülersicht eine gute Prognose der Leistungsentwicklung ermöglicht, ist die Sicht externer Beobachter differenzierter und weniger affektiv besetzt. Wesentlichen Einfluss haben Konzepte und Sichtweisen der Lehrkräfte, denen der größte Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler zukommt. Was halten sie für besonders wichtig in ihrem Unterricht, worauf richten sie ihr Augenmerk, welche Methoden scheinen ihnen wichtig etc.? Das bedeutet, dass „nicht nur die Oberflächenstruktur des beobachtbaren Unterrichts..., sondern auch die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte“ (Kammermeyer et al., 2009, 37) einbezogen werden müssen. Insbesondere im Grundschulbereich dürften diese auf Grund

der vergleichsweise langen Zeitspannen, die die Klassenlehrerinnen mit den Kindern verbringen, von besonderer Bedeutung sein. In der Sekundarstufe nehmen diese Einflüsse einzelner Lehrkräfte ab. Deshalb ist es notwendig, Merkmale für Unterrichtsqualität aus Sicht der Lehrkräfte zu erfassen, weshalb in erster Linie dieser Weg gewählt wird.

Grundsätzlich empfiehlt sich eine Kombination der Sichtweisen, um wirklich aussagekräftige Daten zu gewinnen. Dies ist sehr aufwändig und im Rahmen der vorliegenden Studie allein nicht zu leisten.

Eine Einschätzung des Unterrichts durch Erstklässler ist sehr schwierig. Dennoch kommt ein Verfahren zum Einsatz, das zumindest das Schul- und Lernklima mit mehreren Subskalen wie Schuleinstellung, Lernfreude sowie das Gefühl des Angenommenseins erfragt und für erste und zweite Klassen normiert ist (Rauer & Schuck, 2004), wird aber bei der Beurteilung der Unterrichtsqualität in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

### **3. Art der Beobachtung**

Wie in Abbildung 12 deutlich wird, sind grundsätzlich zwei Arten der Beobachtung zu unterscheiden: Selbst- und Fremdeinschätzung.

Wählt man eine Art der Fremdbeobachtung, so sind auch hier wiederum unterschiedliche Vor- und Nachteile zu beachten. Videos als indirekte Form beispielsweise bringen eine größere Flexibilität der Analyse mit sich, sind mehrmals anzusehen und insgesamt billiger.

Direkte Beobachtung verändert oft die unterrichtliche Situation, hat Einfluss auf das Verhalten und die Interaktion der Beteiligten.

Für die beteiligten Personen ist allerdings jede Art der Fremdeinschätzung des Unterrichts - durch wen auch immer - eine wesentlich größere Hürde und nur auf freiwilliger Basis möglich. Dies hat Einfluss auf die Stichprobengröße. Alle Beobachter müssen geschult werden, damit der Fokus der Beobachtung ähnlich ist, wobei auch dabei die Problematik von Punkt 2 besteht.

„Für die Erfassung nicht primär leistungsbezogener Merkmale ist ...der Königsweg die Selbstauskunft. Die Befragten werden als Experten für das Nachdenken über die eigene Person ernst genommen“ (Baumert et al., 1998, 15). Solche Selbstauskünfte können recht zuverlässig mit Fragebögen erfasst werden. Selbstauskünfte sind das Ergebnis des Lernens in sozialen Kontexten und wirken ihrerseits verhaltensregulierend, man erfasst also sowohl Ergebnisse sozialen Lernens als auch Determinanten sozialen Handelns. Beobachtungsdaten



hält Baumert (1998, 16) für unzuverlässiger, obwohl Selbstauskünfte immer auch der Gefahr der sozialen Erwünschtheit unterliegen und in hohem Maße subjektiv sind.

Dieses Vorgehen wird auch in Studien zur Selbstwirksamkeitserwartung gewählt (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Zwar entsprechen die subjektiven Überzeugungen über die eigenen Kompetenzen nicht unbedingt der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht, doch steuern diese subjektiven Überzeugungen maßgeblich das Verhalten (vgl. Kapitel 3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards). So erleben Menschen mit hoher subjektiver Kompetenzerwartung ihren Alltag oft weniger stressbelastet und können tägliche Anforderungen erfolgreicher bewältigen (ebd.). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben Einfluss auf die Auswahl von Zielen, den Umgang mit Widerständen, auf Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen.

Mit Hilfe der Selbstauskunft können auch Personen befragt werden, die nicht Teil der Forschungsstudie KiSSES sind. Somit kann eine wesentlich größere Stichprobe gewonnen werden als dies bei der Fremdeinschätzung möglich wäre, die, wie oben erwähnt, ebenfalls Beobachtereffekten unterliegt. Sie ist unabhängig von punktuell festgelegten Beobachtungssituationen, die immer nur einen Teil des gesamten Konstrukts erfassen können und bezieht sich zwangsläufig auf eine breitere Zeitspanne, da auch die Selbsteinschätzung einzelner Situationen nicht frei vom Gesamteindruck des eigenen Erlebens ist. Damit ist die Entscheidung für eine qualitative Gesamtbeurteilung des unterrichtlichen Handelns und nicht für häufig zu wiederholende Beobachtungen gefallen (vgl. Punkte 4 und 5).

#### **4. Zeitpunkt der Beobachtung**

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Zeitpunkt der Untersuchung. Nicht alle Verhaltensweisen sind stabil über den Tag, geschweige denn über längere Zeitphasen wie Wochen, Monate oder gar Jahre. „The high degree of cycle-level variance found in time-sampled codes suggests that this approach coding is sensitive to fluctuations in classroom activities or time of day rather than stable aspects of the teachers' behavior” (Hamre, 2009, 91). Dies gilt insbesondere auch für unterschiedliche Klassenstufen und ist abhängig von der Entwicklung der Kinder. Punktuell beobachtetes Verhalten ist somit nicht unbedingt repräsentativ und bedarf häufiger Wiederholung.

Es erhebt sich die Frage, welches die über einen längeren Zeitraum stabilen Faktoren sind und wie man diese am besten erfassen kann. Dies ist nicht zuletzt ein Kostenfaktor, da Unterrichtsforschung teuer ist und häufige Beobachtungszeitpunkte deutlich mehr kosten als einmalige.

### **5. Häufigkeit versus Qualität eines Verhaltens**

Die Antwort auf die Frage, wie häufig ein Verhalten auftritt, das theoretisch als bedeutsam für den Schulerfolg der Kinder angesehen wird, ist nicht unbedingt ein Indikator für dessen Qualität. Dies gilt insbesondere für Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern bzw. von Schülern untereinander. „For example, teachers’ positive affect and smiling can have different meanings and may be interpreted differently depending on the ways in which this affect is responded to by students in the classroom” (Hamre, 2009, 89). Deshalb lässt ein bloßes Zählen, beispielsweise der Häufigkeit des Lächelns, die vielfältigen Möglichkeiten der Interpretation dieses Lächelns vermissen. Hier ist folglich abzuwägen zwischen kleinteiligem Zeitzählen von Verhalten oder einem globalen Rating.

### **6. Weitergabe von Daten an die beteiligten Lehrkräfte**

Die Weitergabe der durch Beobachtung erhobenen Daten an die Lehrkräfte kann immer auch Einfluss auf den Unterricht in der Folge haben. Dies wäre im Sinne der Evaluation und Weiterentwicklung sogar wünschenswert und wird gezielt genutzt (vgl. Helmke et al., 2011). Allerdings hat eine Veränderung des Unterrichts im Falle des vorliegenden Forschungsprojektes möglicherweise Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, was im Sinne der Feldforschung unter gegebenen Umständen nicht sinnvoll wäre. Andererseits ist das Interesse der Beteiligten an den sie betreffenden Daten durchaus berechtigt.

“Here researchers must balance a desire to build a collaborative relationship with schools with the potential consequences of sharing such information. ... In general, researchers should try to share as much information as possible without biasing the sample” (Hamre, 2009, 100).

All diese Fragestellungen wollen in der Wahl des methodischen Vorgehens bedacht sein. Aus den genannten Gründen wurde der Weg über die Lehrkräfte gewählt, die ihren Unterricht selbst einschätzen sollen.

Zuerst werden Experten nach ihrer Meinung zu wesentlichen Merkmalen qualitativ hochwertigen Unterrichts für sprachbehinderten Kindern befragt, um im Sinne eines explorativen Vorgehens die möglicherweise relevanten spezifischen und unspezifischen Einflussfaktoren zu gewichten in dem Bewusstsein, dass dies keine Garantie für ihren tatsächlichen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder ist. Anschließend werden bundesweit die Lehrkräfte selbst nach der Häufigkeit der Umsetzung und damit ihrer Bedeutsamkeit dieser Merkmale befragt. Die Selbsteinschätzung der an der Studie teilnehmenden Lehrer kann dann auf Zusammenhänge mit der Entwicklung der Kinder in einem nächsten Schritt untersucht werden.

Alle Beobachter, ob sie nun andere oder sich selbst einschätzen sollen, brauchen Kriterien, nach denen sie beobachten sollen. Diese zu finden und zu validieren dient das im folgenden Schaubild dargestellte methodische Vorgehen.

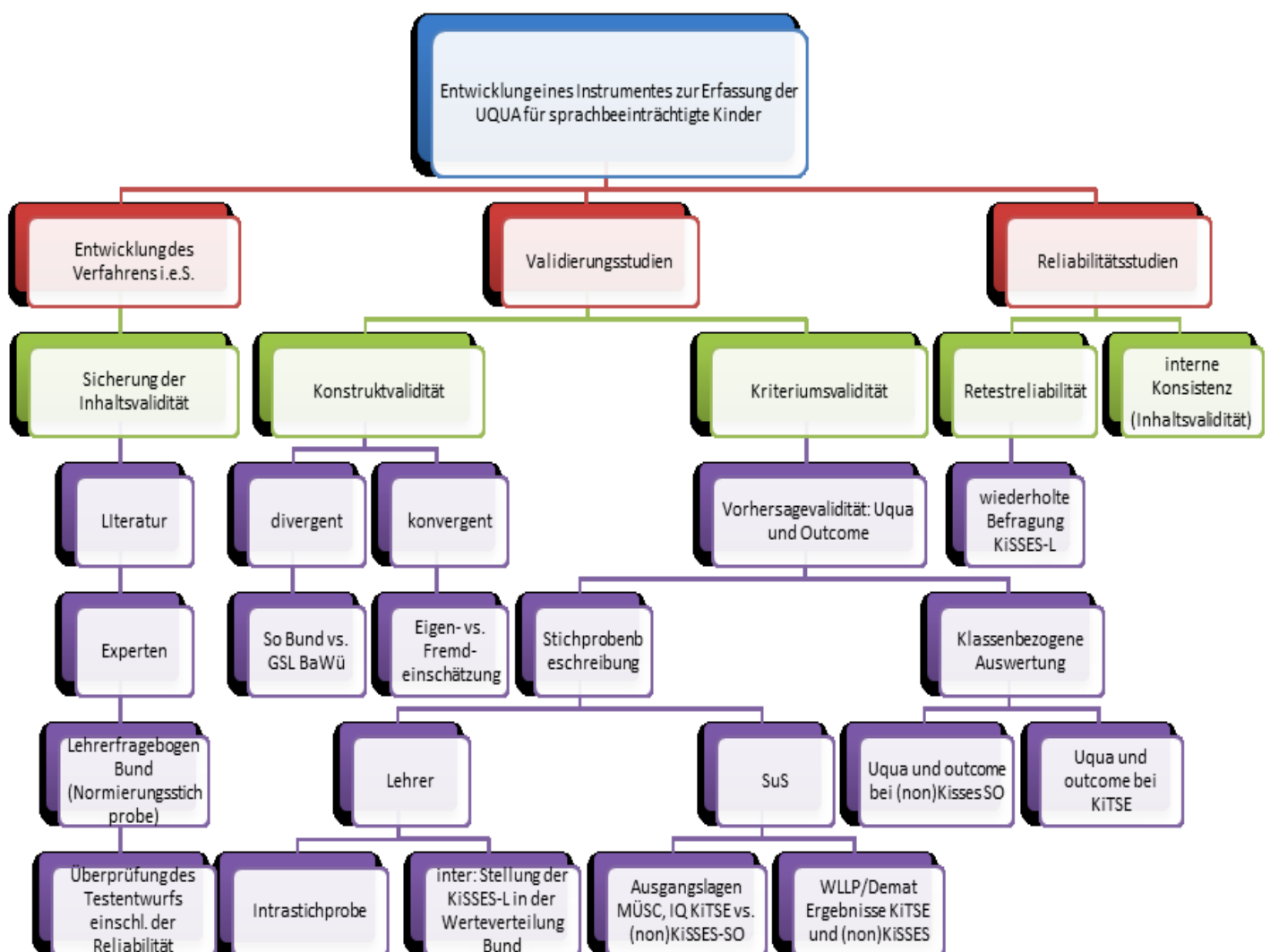


Abbildung 13: Übersicht Instrumententwicklung

Es geht also im Folgenden in erster Linie darum, ein Erhebungsinstrument zu entwickeln sowie dessen Gütekriterien abzusichern, d.h. es müssen statistische Analysen zu Validität und Reliabilität erfolgen.

### **6.3. Testtheoretische Grundlagen**

Für die Erstellung eines Testentwurfs sind nach Bühner (2011, 57) mehrere Schritte zu beachten. Diese werden in Kapitel 7 genauer dargestellt. Anschließend ist die Überprüfung dieses Entwurfes unter Beachtung der Hauptgütekriterien eines Tests notwendig. Zu diesen zählen:

- Validität
- Reliabilität
- Objektivität
- Skalierbarkeit

#### **6.3.1. Validität**

Bühner (2011) unterscheidet nach Bryant (2000) drei Arten von Validität: Inhalts-, Kriteriums-, Konstruktvalidität (S. 61).

**Inhaltsvalidität** ist schwer zu bestimmen und empirisch nicht prüfbar. Sie bezieht sich auf die Abbildung des Konstrukts durch die Items. Testitems sollten für das zu überprüfende Merkmal repräsentativ sein. Das bedarf zu allererst fachlicher Überlegungen, da es nahezu unendlich viele Verhaltensweisen gibt, die eine Fähigkeit / Kompetenz repräsentieren. Aus diesen muss ausgewählt werden, wozu es subjektiver Gewichtungen und Entscheidungen bedarf. Dies ist umso schwieriger, je ungenauer das Konstrukt (im vorliegenden Fall UquaS) definiert ist.

Aus diesem Grunde wird nach einer ausführlichen Literaturrecherche, mit Hilfe derer Indikatoren für das Konstrukt gewonnen werden (Teil A), eine Expertenbefragung durchgeführt, auf deren Hintergrund eine Gewichtung der gewonnenen Indikatoren erfolgen kann (Kapitel 7.1.). So entsteht eine breitere Basis für die Inhaltsvalidität als es eine subjektive Entscheidung einer kleinen Gruppe von Personen oder gar einer einzelnen Person sein kann.

Die **Kriteriumsvalidität** beschreibt den Zusammenhang zwischen „der Testleistung mit einem oder mehreren Kriterien (z.B. Schulnoten), mit denen der Test auf Grund seines Messanspruchs korrelieren sollte“ (Bühner, 2011, 63). Sie basiert damit auf Zusammenhängen zwischen Testkennwerten und Kriterien. Verschiedene Formen werden unterschieden:

- Vorhersagevalidität: Zusammenhänge mit später erhobenen Kriterien (prognostische Validität)
- Übereinstimmungsvalidität: Zusammenhänge mit gleichzeitig erhobenen Kriterien (konkurrente Validität)
- Retrospektive Validität: Zusammenhänge mit vorher ermittelten Kriterien
- Inkrementelle Validität: geht der Frage nach, ob der Test ein bestimmtes Kriterium besser vorhersagen kann als ein anderes

Hier geht es in erster Linie um die Überprüfung der Vorhersagevalidität, da die UquaS durch Selbsteinschätzung jeweils zu Beginn des Schuljahres gemessen wird und mit den Schulleistungsergebnissen der Kinder gegen Ende des Schuljahres korreliert wird.

Die **Konstruktvalidität** soll sichern, dass der Test das misst, was er zu messen vorgibt.

Unterschieden werden drei Arten:

- Konvergent: Korrelation mit Tests gleicher Gültigkeitsbereiche
- Divergent: Korrelation mit Tests anderer Gültigkeitsbereiche
- Faktorielle Validität: versucht konstruktnahe Bereiche zusammenzufassen und von konstruktfernen abzugrenzen, z.B. durch konfirmatorische Faktorenanalysen

Die Überprüfung der Konstruktvalidität ist auf Grund des Nichtvorhandenseins von Testverfahren, die ein ähnliches oder klar abzugrenzendes Konstrukt erfassen, nicht ganz einfach. Welche Vorgehensweise hierbei gewählt wurde, wird in Kapitel 7.6. und 7.7. genauer beschrieben.

### **6.3.2. Reliabilität**

Ein weiteres Hauptgütekriterium ist die Reliabilität eines Verfahrens, d.h. die Genauigkeit, mit der ein Test das misst, was er zu messen vorgibt. Basis für die Messung der Reliabilität sind Korrelationskoeffizienten.

Bühner (2011) unterscheidet drei Möglichkeiten, Reliabilität zu messen:

- Konsistenz
- Retest-Korrelation
- Paralleltest-Korrelation

#### **1. Die innere Konsistenz oder auch Testhalbierungskorrelation**

Hierbei wird der Test in zwei Hälften geteilt, die miteinander korreliert werden, d.h. der Zusammenhang der Items untereinander sowie die Testlänge werden berücksichtigt. Damit wird die „Messgenauigkeit des Tests zu einem bestimmten Messzeitpunkt“ (ebd., 61) erfasst.

#### **2. Retestkorrelation**

Die Ergebnisse desselben Tests, der zu unterschiedlichen Messzeitpunkten durchgeführt wird, werden miteinander korreliert und so die Merkmalsstabilität des Tests erfasst.

#### **3. Paralleltestkorrelation**

Hierbei werden zwei verschiedene Tests zum selben Zeitpunkt durchgeführt, die dasselbe zu messen vorgeben, und anschließend die Korrelation berechnet.

Für das hier zu entwickelnde Verfahren sollen die interne Reliabilität (vgl. Kapitel 7.2.4.2.) sowie die Retest-Reliabilität berücksichtigt werden (Kapitel 10). Für die Paralleltestkorrelation kommen die Probleme zum Tragen, die schon bei der konvergenten Validität benannt wurden.

### **6.3.3. Objektivität**

Hiermit ist die Unabhängigkeit der Testergebnisse vom Untersuchenden gemeint, d.h. ein Ergebnis sollte unabhängig von demjenigen, der den Test durchführt, ähnlich ausfallen. Drei Arten der Objektivität werden unterschieden:

- Durchführungs-
- Auswertungs-
- Interpretationsobjektivität

„In der Tat ist die Objektivität meist ein recht unproblematisches Testgütekriterium, das auch bei Eigenkonstruktionen von Fragebögen oder Tests leicht realisierbar ist. Man muss nur standardisiert festlegen, wie der Test durchzuführen, auszuwerten und das Ergebnis zu interpretieren ist“ (Bühner, 2011, 195). Um sie numerisch festzulegen, können die Ergebnisse desselben Tests, durchgeführt von verschiedenen Personen, korreliert werden. Da hier das Vorgehen der Selbsteinschätzung gewählt wird, ist dies per se nicht möglich. Wie dennoch versucht wurde, den Kriterien der Objektivität gerecht zu werden, wird in Kapitel 11 dargestellt.

#### **6.3.4. Skalierbarkeit**

Bühner (2011, 58) nennt die Skalierung als weiteres Hauptgütekriterium, weshalb hier kurz darauf eingegangen werden soll, auch wenn sie in anderen Statistikbüchern (z.B. Bortz et al., 2009) nicht erwähnt wird.

Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob richtig gelöste Items eines Testverfahrens zu einer Gesamtsumme zusammengefasst werden dürfen und ob diese numerischen Unterschiede dann tatsächlich den Unterschied im zu messenden Konstrukt angemessen wiedergeben können. Bühner (2011) vertritt die Ansicht, dass bei der Umrechnung von Items in Punkte die Itemtrennschärfe berücksichtigt werden sollte und damit, wie wesentlich ein Item zum Gesamtskalenwert beiträgt.

Die hier vorgenommenen Überlegungen zu dieser Frage finden sich in Kapitel 7.4. Überlegungen zur Skalierung.

Neben den Hauptgütekriterien sind Nebengütekriterien bei der Konstruktion eines Untersuchungsinstrumentes zu beachten. Hierzu gehören nach (Bühner, 2011, 71):

- Normierung
- Vergleichbarkeit
- Ökonomie
- Nützlichkeit
- Zumutbarkeit
- Fairness
- Nicht-Verfälschbarkeit

Trotz ihrer Bedeutsamkeit soll auf diese Kriterien hier nicht näher eingegangen werden.

#### 6.4. Gültigkeit der Untersuchungsbefunde

Die hier dargestellte Forschungsfragestellung nach Qualitätsmerkmalen sprachheilpädagogischen Unterrichts ist im Kontext eines größeren Forschungsprojektes zu sehen. Deshalb sind an dieser Stelle noch einige theoretische Überlegungen zur Anlage der Gesamtstudie und damit zur Gültigkeit der Untersuchungsbefunde notwendig.

Dabei spielen die Kriterien der internen bzw. externen Gültigkeit sowie die Anlage als experimentelle bzw. quasi-experimentelle Studie eine Rolle.

Eine Untersuchung ist dann intern valide, wenn ihre Ergebnisse kausal eindeutig interpretierbar sind. Veränderungen in den abhängigen Variablen sollten eindeutig auf den Einfluss der unabhängigen Variablen zurückzuführen sein. Je mehr plausible Alternativerklärungen, desto geringer die interne Validität.

Extern valide ist eine Untersuchung dann, wenn die Ergebnisse über die Bedingungen der Untersuchung selbst hinaus auf andere Personen generalisierbar sind. Je unnatürlicher die Situation bzw. die Untersuchungsbedingungen oder je geringer die Repräsentativität der Stichprobe, desto geringer die externe Validität.

Ein weiterer Unterschied wird zwischen experimentellen und quasi-experimentellen Studien gemacht.

1. experimentelle (zufällig zusammengestellte Gruppen) versus **quasi-experimentelle** (natürliche Gruppen) Untersuchung
2. **Felduntersuchung** versus Labor (Ausschaltung untersuchungsbedingter Störvariablen)

**Tab. 2.1.** Kombination der Untersuchungsvarianten »experimentell vs. quasiexperimentell« und »Felduntersuchung vs. Laboruntersuchung«

	Experimentell	Quasiexperimentell
Feld	Interne Validität +	Interne Validität –
	Externe Validität +	Externe Validität +
Labor	Interne Validität +	Interne Validität –
	Externe Validität –	Externe Validität –

**Tabelle 9: Untersuchungsdesign (Bortz et al., 2009, 58)**



Beim Forschungsprojekt KiSSES-Proluba handelt es sich um eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie, die im Feld stattfindet. Die Teilnahme der Schulen ist freiwillig und erfolgt ohne Vorgabe methodischer Treatments, Programme o.ä. Der Unterricht in den Schulen erfolgt, wie er gewöhnlich immer erfolgte. Allerdings wird der Entwicklungsstand der Kinder vor Schuleintritt erhoben und im Laufe von zwei Jahren im Längsschnitt verfolgt. Auf Art und Größe der Stichprobe, Anwerbung und Information der Teilnehmer etc. wird in Kapitel 9 näher eingegangen.

Der Vorteil von Felduntersuchungen besteht darin, dass sie in natürlichen Situationen stattfinden, so dass die Ergebnisse eher auf andere, ebenfalls ‚natürliche‘ Situationen übertragbar sind. Allerdings ist die Kontrolle untersuchungsbedingter Störvariablen bedeutend schwieriger, so dass zwar mit einer guten externen, aber geringeren internen Validität zu rechnen ist (vgl. Tabelle 9: Untersuchungsdesign (Bortz et al., 2009, 58)).

Sowohl die interne als auch die externe Validität einer Untersuchung können durch die gewählten Untersuchungsinstrumente beeinflusst werden. So nennt (Bortz et al., 2009) (503) mangelnde instrumentelle Reliabilität als ein Gefährdungsmoment der internen Validität, während mangelnde instrumentelle Validität neben Stichprobenfehlern als wesentliche Einflussgröße auf die externe Validität zu sehen ist (Bortz et al., 2009, 504). Aus diesem Grund wird diesen Gütekriterien im Folgenden einige Aufmerksamkeit gewidmet.

## 7. Konstruktion und Validierung des Untersuchungsinstrumentes

Aufgabe dieses Kapitels ist es nun, die Entwicklung und Validierung eines Untersuchungsinstrumentes darzustellen, das dem Anspruch genügt, wesentliche Merkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern zu erfassen, die in Zusammenhang mit ihrer Entwicklung stehen. Doch welches sind die wesentlichen Merkmale? Wer entscheidet über Auswahl aus der Vielfalt der möglichen und deren Wirksamkeit für die Entwicklung der Kinder?

Immer wieder wird das „überwiegend induktive, theorielose und additive Vorgehen in der Unterrichtsqualitätsforschung kritisiert“ (Kammermeyer et al., 2009, 37). Es ist nicht ausreichend, induktiv Merkmale guten Unterrichts zu sammeln. Entscheidend ist es auch, theoriegeleitet nach Zusammenhängen zu suchen. Dem soll durch eine intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Entwürfen und Überzeugungen dessen, was guten Unterricht für sprachbehinderte Kinder ausmacht, begegnet werden.

„The first step in designing an observational tool is to establish the constructs of interest. This typically requires a relatively extensive review of relevant literature“ (Hamre, 2009, 93). Bei diesen Konstrukten handelt es sich in der Regel um Bündel von Merkmalen, die ihrerseits durch unterschiedliche Indikatoren beobachtet werden können. Um das Konstrukt der ‚Unterrichtsqualität‘ zu definieren und beschreiben zu können, bedarf es folglich der Festlegung von Merkmalen und Indikatoren, anhand derer das Konstrukt beobachtet werden kann.

Wenn man sich den Reichtum des Handlungsrepertoires von Lehrpersonen vor Augen hält, so wird deutlich, dass eine verbindliche Festlegung darüber, was eigentlich an Kompetenzen notwendig ist, um effektiver und damit lernwirksamer intervenieren und unterrichtlich handeln zu können, nicht ganz einfach ist.

Welches sind die für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern wesentlichen Kompetenzen von Lehrpersonen und in welchen Prozessmerkmalen des Unterrichts werden diese erkennbar? Wenn wir uns mit Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts befassen (Prozess-Produkt-Paradigma), so lassen sich dabei gleichzeitig Rückschlüsse ziehen auf professionelle Kompetenzen, die diese Qualität möglich machen (Expertenparadigma).

Methodisch können Aussagen über Unterricht mit Hilfe unterschiedlicher Akteure gewonnen werden (Helmke, 2009, 274), die Aussagen aus ihrer jeweiligen Perspektive machen können (vgl. 6.2. Methodische Zugänge und Problemstellen).

Diese Herangehensweisen bringen unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich und sind immer mit einer bestimmten Blickrichtung auf das Geschehen Unterricht verbunden. Für die praktische Umsetzung sind manchmal kleinere, manchmal größere Hürden zu meistern.

Die Kriterien, die die Lehrkräfte bei der Selbsteinschätzung in den Blick nehmen sollen, werden durch eine vorangehende Expertenbefragung gewonnen (Kapitel 7.1.), um die Inhaltsvalidität auf eine breitere Basis zu stellen als dies durch Literaturstudium und persönliche Entscheidung eines einzelnen oder einer kleinen Gruppe möglich wäre.

Aus den so gewonnenen Merkmalen wird ein Fragebogen konstruiert (Kapitel 7.2.), der nach einer ersten Auswertung und Überprüfung des Testentwurfs einer Faktorenanalyse unterzogen werden soll (Kapitel 7.3.). Um die Ergebnisse zu statistischen Auswertungen heranziehen zu können, erfolgen Überlegungen zur Skalierung und Indexbildung (Kapitel 7.4.) Anschließend wird ein gekürzter und verbesserter Testentwurf nochmals erprobt und geprüft (Kapitel 7.5. Verbesserung des Instrumentes). Die Unterkapitel 7.6. und 7.7. widmen sich der Überprüfung der diskriminanten und konvergenten Konstruktvalidität.

### **7.1. Der Expertenfragebogen<sup>6</sup>**

#### **7.1.1. Zielstellung**

Ziel dieses Fragebogens ist es, Einflussfaktoren auf und Merkmale von Unterricht herauszukristallisieren. Unterrichtsprozesse sind durch eine große Anzahl offener und verdeckter potenzieller Wirkvariablen gekennzeichnet, die darüber hinaus in komplexer und dynamischer Wechselwirkung stehen. Um einzelne oder auch Bündel dieser Wirkfaktoren empirisch zugänglich zu machen, müssen aus der Gesamtheit der Variablen die wahrscheinlich relevanten herausgearbeitet werden. So kann der Blick auf wesentliche Merkmale konkreter Unterrichtsprozesse gerichtet werden.

Auf der Grundlage einer modifizierten Fassung des Angebots-Nutzungsmodell von Unterricht nach Helmke (2009) (vgl. 5.6.) wird ein Fragebogen entwickelt, mit Hilfe dessen Experten die für Entwicklung und Bildung von Kindern mit SSES theoretisch für besonders relevant gehaltenen Merkmale gewichten können. Als Experten gelten hier die in Aus-, Fort- und

---

<sup>6</sup> Die Ergebnisse dieses Unterkapitels wurden bereits veröffentlicht (Theisel et al., 2012).

Weiterbildung von Sonderpädagogen mit Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ Tätigen an Seminaren, Hochschulen, Schülern u.ä. Ihre Erfahrungen sollen aufgegriffen werden, um eine überindividuelle Festlegung der Faktoren zu erreichen, die besonders bedeutsam hinsichtlich der Bildung sprachbeeinträchtigter Kinder sein könnten.

### **7.1.2. Methode**

Der hier eingesetzte Fragebogen umfasst in Anlehnung an das in Kapitel 5.6. dargestellte Konstrukt von Unterrichtsqualität vier Bereiche von Einflussfaktoren, die aus unterschiedlichen theoretischen Forschungsrichtungen kommen:

1. Die Lehrperson mit den in der Forschung wesentlichen Schwerpunktbereichen:  
Wissen und Expertise, Schlüsselkompetenzen, personenspezifische Merkmale
2. Rahmenbedingungen
3. allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts
4. Qualitätsmerkmale für sprachheilpädagogische Praxis

All diese in der einschlägigen Fachliteratur als wesentlich befundenen Merkmale sollen durch Experten (der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache) gewichtet werden. Da zu erwarten ist, dass die bereits empirisch geprüften Merkmale guten Unterrichts auch hier ihre Relevanz besitzen, aber nicht alle Berücksichtigung finden können, sollte mit Hilfe der Befragung sichtbar werden, wie bedeutsam diese für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern gehalten werden. Dabei bleiben die Merkmale hoch-inferent formuliert.

Durch die Methode des Rankings soll eine undifferenzierte Einschätzung, die alles in gleicher Weise für wichtig hält, ausgeschlossen werden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass diese Art von Ranking nicht zwangsläufig die tatsächlich wirksamen Aspekte herausfiltert. Dies kann erst nach Konstruktion des Lehrerfragebogens, dessen Ergebnisse anschließend mit der Entwicklung der Kinder in Beziehung gesetzt werden, geprüft werden.

Die ersten drei Bereiche (Kompetenzen der Lehrperson, Rahmenbedingungen und allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts) werden inhaltlich vorgegeben (vgl. die Kapitel 3.3. Der Expertenansatz: Auf dem Weg zu Standards, 3.4. Prozessmerkmale des Unterrichts, 5.5. Rahmenbedingungen) und müssen unabhängig von der Anzahl der Items in eine Rangfolge gebracht werden.

Die Items des vierten Bereiches (Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischer Praxis) können auf einer vierstufigen Ratingskala in ihrer Bedeutsamkeit von sehr gering bis sehr hoch eingeschätzt werden. Da in diesem Bereich eine so große Anzahl von Merkmalen vorliegt, erschien das Ranking hier nicht sinnvoll.

Außerdem gibt es in allen Bereichen die Möglichkeit, fehlende Aspekte zu ergänzen, die eventuell für sprachbeeinträchtigte Kinder praktische Relevanz haben.

Der Fragebogen wurde im Frühjahr 2011 als Word-Dokument über die E-mail-Verteiler der Fachleiter an Seminaren sowie der Dozentenkonferenz bundesweit versendet und um interne Weitergabe gebeten. Die Rückmeldung konnte postalisch oder wiederum digital erfolgen (vgl. Anhang 1).

### **7.1.3. Stichprobe und Auswertungsmethode**

Dem Aufruf zur Bearbeitung des Bogens folgten 74 Personen, die zur Zielgruppe der in Aus- und Weiterbildung tätigen sprachheilpädagogischen Experten gehören. Unter den 74 Teilnehmern sind die Fachleiterinnen und Fachleiter der zweiten Phase mit 50% vertreten, Lehrkräfte, die in Fort- und Weiterbildung aktiv sind mit 27%, Lehrkräfte mit besonderer Expertise und Engagement z.B. in den dgs-Landesgruppen mit 22%, Schulleitungen mit 17%, die an einer Hochschule Lehrenden mit 8%, Funktionsträger (Schulämter, Beratungsstellen u.ä.) mit 2% ( $N_i^7=60$ , Mehrfachzuordnungen möglich). 72% der Teilnehmenden arbeiten derzeit mit sprachbehinderten Kindern auch im Unterricht. Die Experten, die den Fragebogen bearbeitet haben, stammen aus 9 der 16 Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein) und haben ihre an 9 verschiedenen (von derzeit 15) Studienstandorten ihre akademische Ausbildung erworben.

Dabei stammen die Rückmeldungen verstärkt aus der zweiten Phase der Lehrerbildung an den Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, die enger mit der schulischen Praxis verbunden sind und unterrichtliches Handeln in Prüfungsformaten bewerten, weniger von den an den Hochschulen Lehrenden. So ist das Bild, das die im Folgenden dargestellten Ergebnisse vermitteln, zwar umfassend, aber eher für die Einstellung derer repräsentativ, die stärker mit der Durchführung und Beurteilung sprachheilpädagogischen Unterrichts befasst sind. Es entsteht eine bundeslandübergreifende Einstellungsmessung dessen, was guten

---

<sup>7</sup> Wenn ein Item nicht von allen Teilnehmerinnen beantwortet wurde, wird das itemspezifische  $N_i$  angegeben

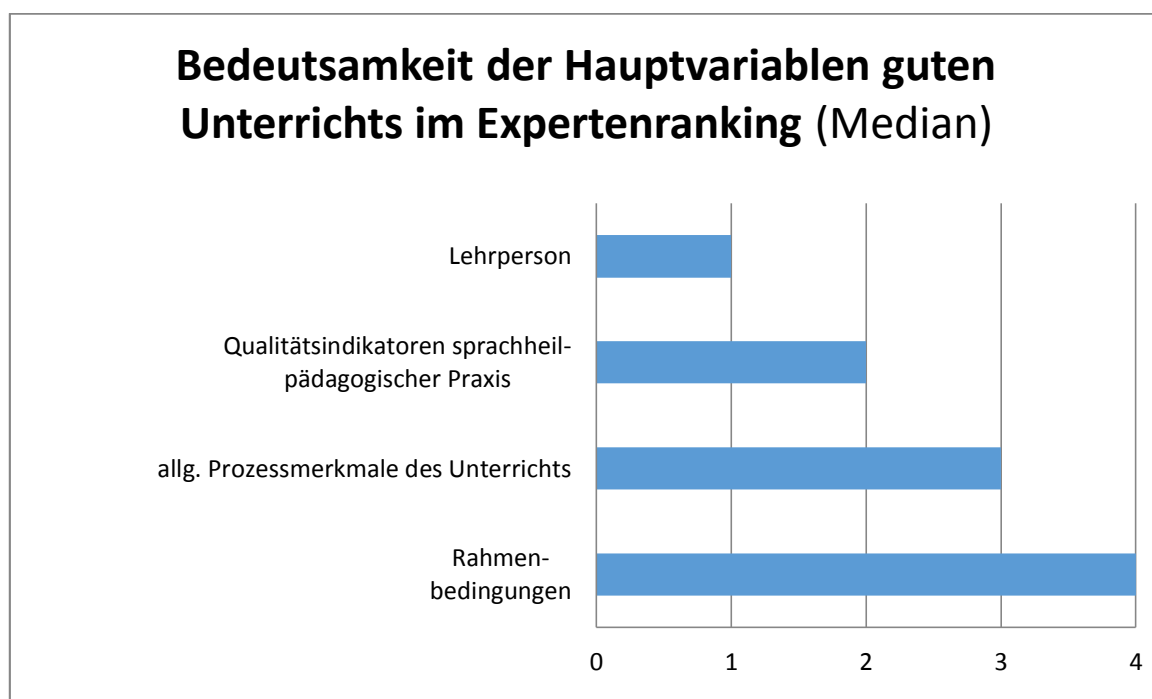
sprachheilpädagogischen Unterricht ausmacht, so dass sie als Grundlage für die Konstruktion eines Fragebogens dienen kann.

#### 7.1.4. Ergebnisse

##### 7.1.4.1. Gesamteinschätzung

In der Gesamteinschätzung der oben dargestellten vier Haupt-Einflussbereiche in ihrer Bedeutung für die Wirksamkeit des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder entsteht ein sehr klares Bild aus den Wertungen ( $N_i=72$ ):

Am bedeutsamsten wird die Variable „Lehrperson“ eingeschätzt (Ranking Median 1,0). Gleich darauf folgen die „Qualitätsindikatoren für die sprachheilpädagogische Praxis“ in ihrer Bedeutung (Ranking Median 2,0). Auf Platz drei stehen die „allgemeinen Prozessmerkmale des Unterrichts“ (Median 3,0), dann die „Rahmenbedingungen“ (Median 4,0). 64% der Befragten haben der ‚Lehrperson‘ den 1. Rang zugewiesen.



**Abbildung 14: Ranking der vier Hauptmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts**

##### 7.1.4.2. Detailauswertung Lehrperson

Das Merkmal „Lehrperson“ gliedert sich in die Bereiche Schlüsselkompetenzen, Wissen und Expertise sowie personspezifische Merkmale, deren Ergebnisse hier gesondert dargestellt werden.

**Schlüsselkompetenzen**

Die Auswertung ergab im Hinblick auf die Kompetenzen der Lehrperson den höchsten Rangplatz für Beziehungskompetenz ( $N_i=69$ ) und diagnostische Kompetenz ( $N_i=66$ ). Teilweise machten die Befragten von der Möglichkeit Gebrauch, nicht genannte Aspekte einzuführen. Diese Nennungen werden hier beispielhaft mit eingebracht.

Als weitere Kompetenzen wurden benannt: die Sprach- und Kommunikationskompetenz, die sicher auch eigene, über die Beziehungskompetenz hinausgehende Aspekte umfasst, sowie Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, die sich sowohl auf Aspekte des Unterrichts als auch auf den Unterricht übergreifende Aspekte bezieht.

**Wissen und Expertise**

Im Bereich von Fachwissen und Expertise werden die fachspezifischen, d.h. auf Unterricht, Förderung und Therapie von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen bezogenen Kompetenzen als besonders bedeutsam eingeschätzt (Median=1,  $N_i=70$ ), die ja auch Grundlage der Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts sind und so mit diesen in engem Zusammenhang stehen. Auf den nächsten Rangplätzen folgen fachübergreifendes-pädagogisches Wissen, dann Fachwissen im jeweiligen Unterrichtsfach und curriculares Wissen.

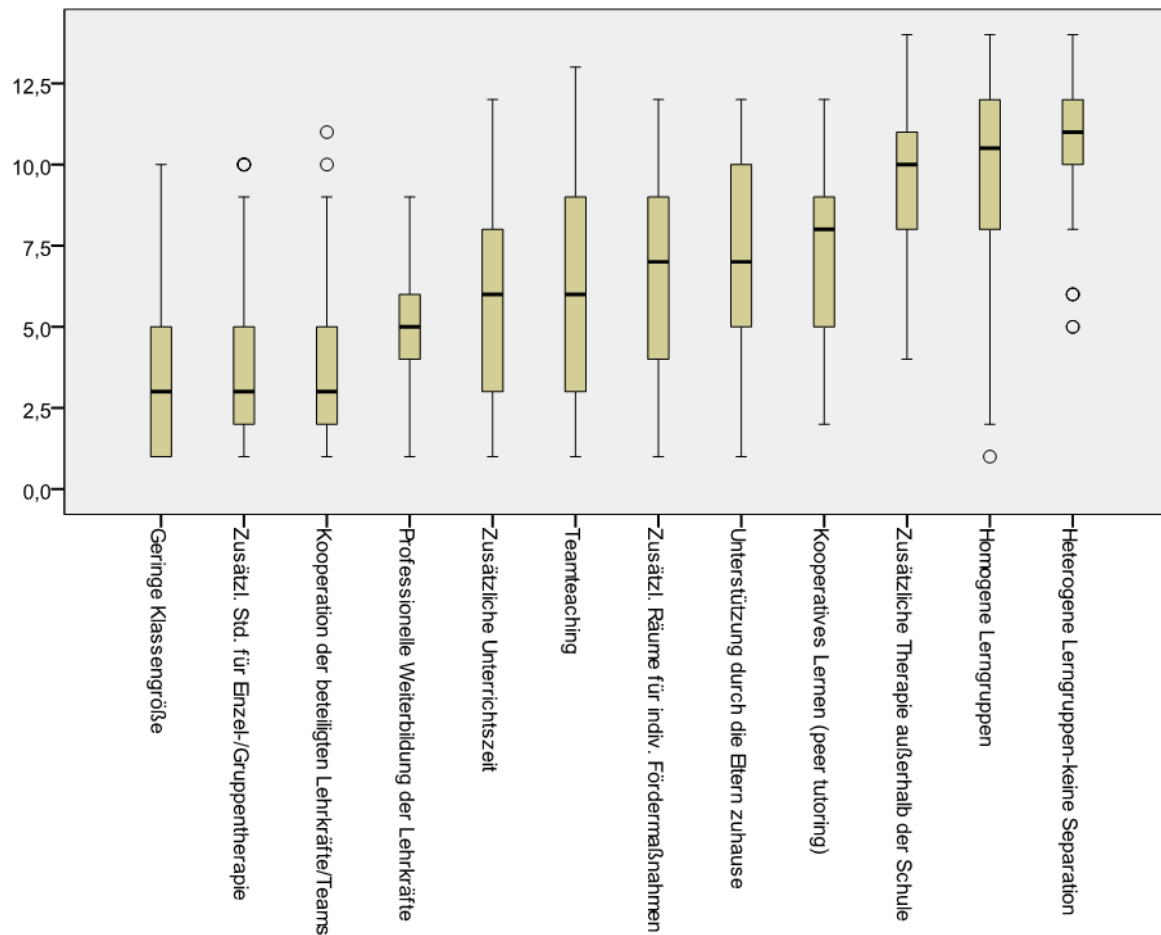
**Personspezifische Merkmale**

Von den aufgeführten personspezifischen Merkmalen Engagement, Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion, Humor, subjektive Theorien (Ideen darüber, was guten Unterricht bzw. einen guten Lehrer ausmacht) und Einstellung gegenüber Behinderten wird das Engagement der Lehrperson (Bereitschaft zur Weiterbildung, Motivation, Enthusiasmus im Unterricht ...) am bedeutendsten eingeschätzt ( $N_i=68$ ). Dabei wird insbesondere die Bereitschaft zu Fort- und Weiterbildung hervorgehoben, dicht gefolgt von der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion. Diese ist Grundlage stetiger individueller Weiterentwicklung und der differenzierten Wahrnehmung unterrichtlicher Prozesse in ihrer Wechselwirkung.

Die Bereitschaft, sich selbst fortzubilden und weiterzuentwickeln, eigenes Handeln immer wieder in Frage zu stellen und zu verändern, ist in Augen der Experten ein entscheidendes personspezifisches Merkmal.

#### 7.1.4.4. Detailauswertung Rahmenbedingungen

Die folgende Abbildung 15 gibt einen Überblick über die Hierarchisierung der erfragten Rahmenbedingungen, sortiert nach abnehmender Bedeutung.



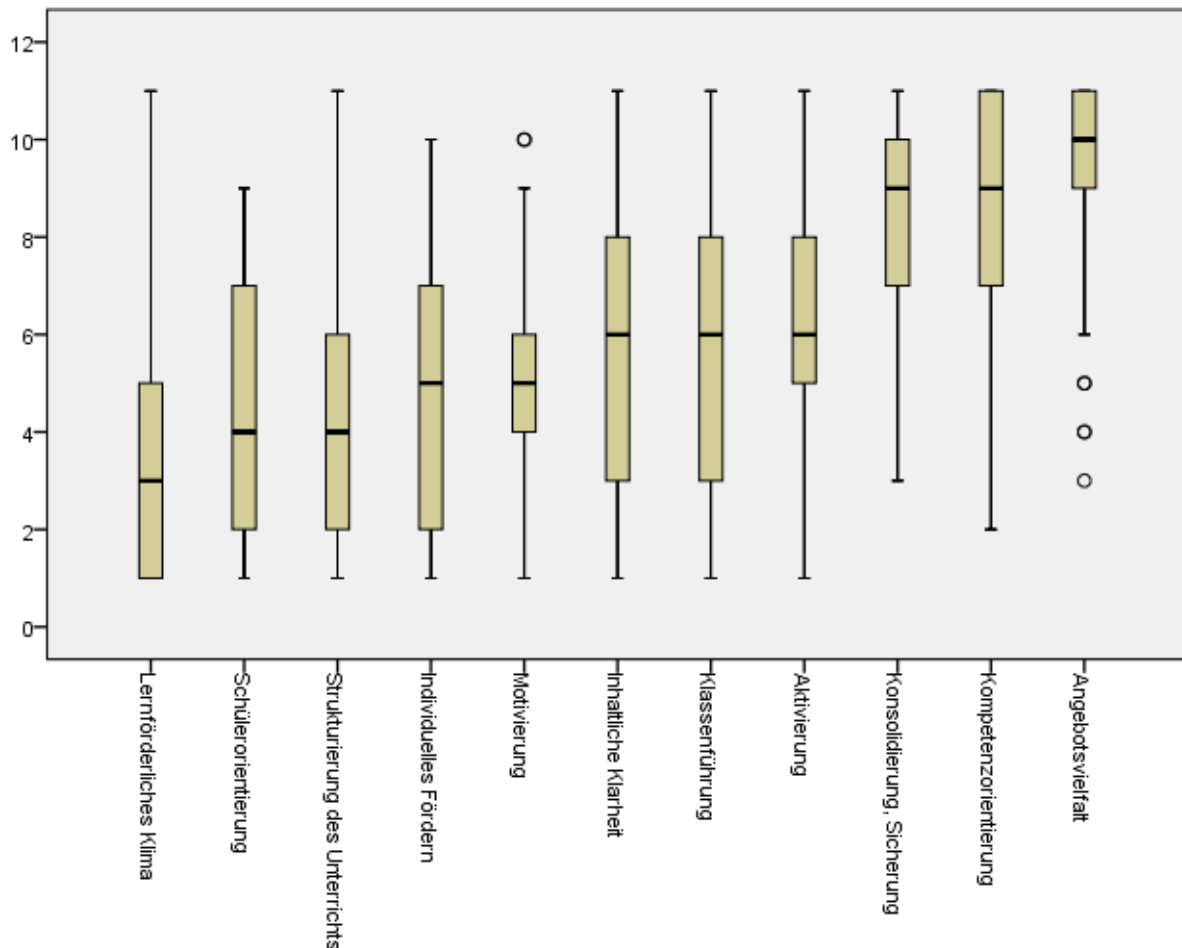
**Abbildung 15: Rahmenbedingungen**

Zwar waren die Rahmenbedingungen in der Gesamteinschätzung aller Variablen als ‚nachrangig‘ eingeschätzt worden (vgl. Interpretation), dennoch lohnt sich ein differenzierter Blick auf unterschiedliche Aspekte. Im Ranking der Rahmenbedingungen werden die Klassengröße, zusätzliche Stunden für Einzel- bzw. Kleingruppenförderung oder –therapie sowie die Kooperation der an der Förderung beteiligten Lehrkräfte als wichtig bewertet ( $N_i=68-70$ ). Als weniger bedeutsam wird die Art der Beschulung (Förderschule, Grundschule) erachtet. Sofern also die anderen Rahmenbedingungen stimmen und insbesondere Kooperationsfähigkeit sowie eine fachspezifische Ausbildung der Lehrperson gewährleistet sind, ist die Art der Beschulung nachrangig.



#### 7.1.4.5. Allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts

Hier sollten Merkmale ‚guten‘, im Sinne lernwirksamen Unterrichts gewichtet werden, wie sie die Unterrichtsforschung im Bereich der allgemeinen Schule in den letzten Jahren als bedeutsam erkannte und wie sie Tabelle 2 in Kapitel 4.4. zu entnehmen sind.



**Abbildung 16: Allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts**

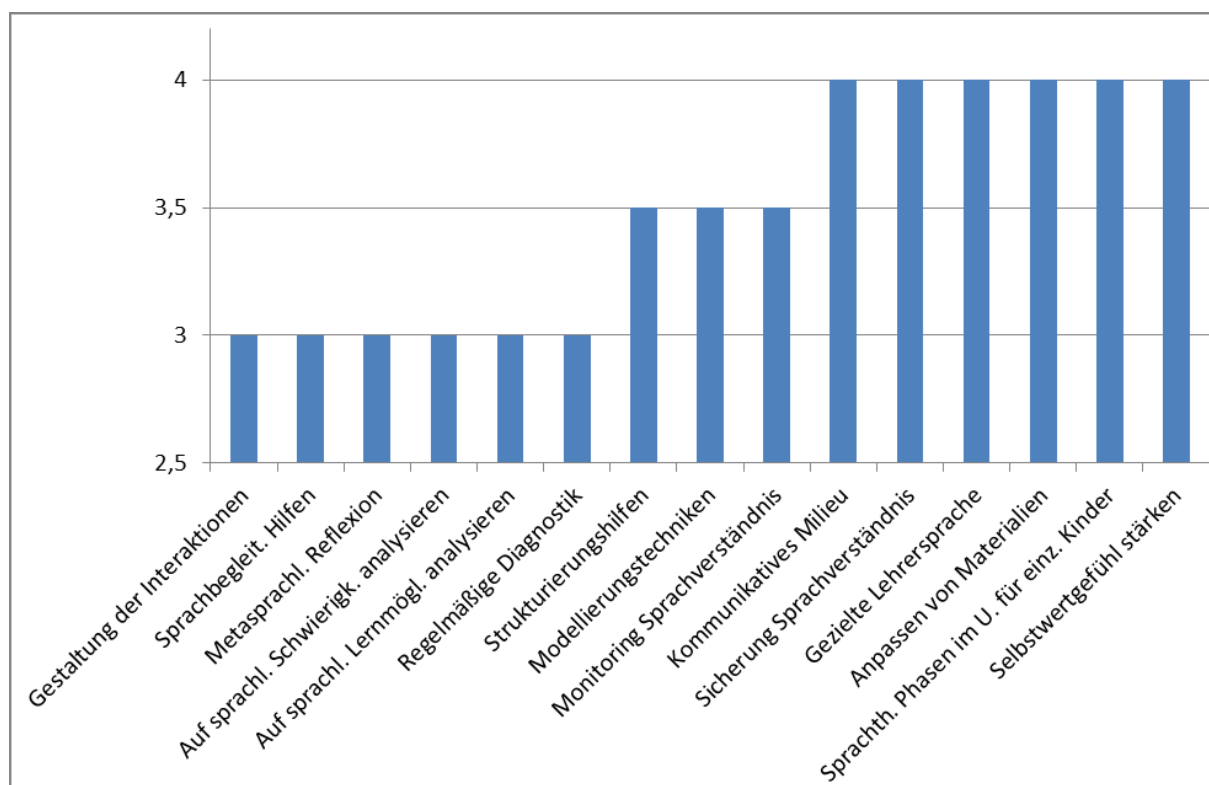
In diesem Bereich war vielen der Befragten die Antwortmethode „Ranking“ besonders schwergefallen, da die genannten Merkmale ja erwiesenermaßen alle bedeutsam in ihrem Einfluss auf unterrichtliches Handeln sind. Dies wird auch an der relativ großen Streuung der Antworten deutlich ( $N_i=68-70$ ).

Die befragten Experten sehen im Blick auf sprachbehinderte Kinder das lernförderliche Klima (Median 3), dicht gefolgt von der Strukturierung des Unterrichts und der Schülerorientierung (Median 4) als besonders bedeutsam an.

#### 7.1.4.6. Qualitätsmerkmale und –indikatoren für die sprachheilpädagogische Praxis

Qualitätsmerkmale und –indikatoren für die sprachheilpädagogische Praxis konnten auf einer vierstufigen Skala (sehr gering = 1, gering = 2, hoch = 3, sehr hoch = 4) in ihrer Bedeutsamkeit eingeschätzt werden. Für die Auswertung werden jeweils die Mediane als Mittelwerte zu Grunde gelegt ( $N_i=72-74$ ).

Der Mittelwert sämtlicher genannten Indikatoren liegt bei 3 oder höher, d.h. die Bedeutsamkeit der genannten Aspekte wird durchweg als hoch eingeschätzt, womit die Experten, von denen der größte Teil selbst in der Praxis tätig ist, die theoretischen Überlegungen in der Literatur bestätigt. Innerhalb der Wertungen können empirisch drei Kategorien differenziert werden (vgl. Abb. 17).



**Abbildung 17: Auszug aus Qualitätsmerkmalen sprachheilpädagogischen Unterrichts**

Die höchste zugeschriebene Bedeutsamkeit (Median 4, d.h. mind. die Hälfte der Teilnehmer haben hier den Wert „sehr hoch“ vergeben) erreichen die folgenden Merkmale:

- Schaffung und Gestaltung eines kommunikativen Milieus (u.a. durch positive Rückmeldung bei Kommunikationsversuchen, Schaffen fester Erzählzeiten etc.)
- Sicherung des Sprachverständnisses (u.a. durch Wiederholung oder Visualisierung von Arbeitsanweisungen)
- Gezielter Einsatz der Lehrersprache (u.a. Klarheit, Präzision, Deutlichkeit, Sprechtempo, Betonung)

- Anpassen von Materialien an die Lernvoraussetzungen (u.a. durch Arbeitsblätter unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen, individualisierte Hilfssysteme)
- Gezielte Planung und Durchführung sprachtherapeutischer Phasen für einzelne Kinder im Unterricht (u.a. durch Methoden der Lautanbildung, Auswahl einer grammatikalischen Zielstruktur, regelmäßige Wortschatzarbeit)
- Stärkung des Selbstwertgefühls (u.a. durch Schaffen von Erfolgserlebnissen, Übergabe von Verantwortung)

In der Bedeutsamkeit zwischen sehr hoch und hoch (Median 3,5) eingestuft wurden folgende Merkmale:

- Gezielter Einsatz von Modellierungstechniken (Sprachmodelle, die kindlichen Äußerungen vorausgehen oder nachfolgen)
- Monitoring des Sprachverstehens (u.a. durch Aufforderungen zum Nachfragen, Hinweise zum Signalisieren von Nichtverstehen)
- Einsatz von Strukturierungshilfen (u.a. ritualisierter Tagesbeginn, Raum- und Materialorganisation)

Auch wenn folgende Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts etwas nachrangig genannt werden, so ist zu bedenken, dass für alle Merkmale insgesamt ein hohes Bedeutsamkeitsniveau festgehalten werden kann.

- Bewusste Gestaltung von Interaktionen in bestimmten Unterrichtsphasen (u.a. durch dyadische Schüler-Lehrer-Interaktion, Zusammensetzung von Gruppen)
- Einsatz von sprachbegleitenden Hilfen (wie z.B. Mundbilder, Handzeichen)
- Metasprachliche Reflexion (u.a. Nachdenken über die Form der Sprache, über hilfreiche Strategien, Einsatz von Schriftsprache)
- Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher Schwierigkeiten
- Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher Lernmöglichkeiten
- Regelmäßige Diagnostik des Sprachstandes, der Lernvoraussetzungen und Kompetenzen

Die genannten Merkmale waren im Fragebogen genauer durch Indikatoren spezifiziert, die ihrerseits gesondert bewertet werden konnten.

Innerhalb der genannten Merkmale werden folgende Indikatoren von über 70% der Teilnehmenden als sehr hoch eingeschätzt und erhalten damit besonderes Gewicht:

- Visualisierung von Arbeitsanweisungen
- Aspekte der Lehrersprache: Klarheit, Präzision, Deutlichkeit, Sprechtempo, Betonung
- Regelmäßige Wortschatzarbeit: Wortbedeutung im Kontext sichern, Elaboration auf Inhalts- und Formebene
- positive Rückmeldung bei Kommunikationsversuchen
- Schaffen von Erfolgserlebnissen

Über 50% der Befragten sind sich einig, dass folgende Indikatoren eine sehr hohe Bedeutsamkeit (Wert 4) im sprachheilpädagogischen Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern aufweisen:

- Aufforderung zu Kommunikation, Spracheinsatz
- Schaffen fester Erzählzeiten
- Einsatz kommunikationsfördernder Sozialformen
- Wiederholung von Arbeitsanweisungen durch die Kinder
- Beantworten von Verständnisfragen z.B. nach Textlektüre
- Anbahnung einer Fragehaltung, Auffordern zum Nachfragen
- Methoden zur Lautanbildung, Methoden zur Überwindung phonologischer Prozesse
- Auswahl einer grammatischen Zielstruktur, Zielstruktur präsentieren, rezeptiv sichern, evozieren und modellieren
- Gezielt geplante dyadische Lehrer-Schüler-Interaktion (1:1)
- Ausgewählte Zusammensetzung von Gruppen für Peer-Interaktionen
- Beobachtungen im Unterricht, die in die Planung der nächsten Stunden einfließen
- Einsatz von Arbeitsblättern unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen
- Individualisierter Einsatz von Hilfssystemen
- Ritualisierter Tagesbeginn
- Überblick über Tagesabläufe
- Raum-, Materialorganisation
- Hilfestellung zu selbstständigem Arbeiten
- Übergabe von Verantwortung
- Eingehen auf Schüleranregungen und -vorschläge

In diesem Bereich wurden von den Experten einige weitere wesentliche Indikatoren genannt, die allerdings nicht in das Rating einbezogen waren und an dieser Stelle deshalb nicht genannt werden.

#### **7.1.5. Interpretation**

Bildungsprozesse sind komplexe und dynamische Interaktionen von mehrdimensionalen Faktoren. Bei dem Versuch, lernwirksamen Unterricht für sprachbeeinträchtige Kinder zu charakterisieren, wurde mit dem Expertenfragebogen ein Ausschnitt des modifizierten Angebot-Nutzungs-Modells (Abbildung 11) von Helmke in der Einschätzung von sprachheilpädagogischen Experten erfasst. Weitere Aspekte des Modells, wie z.B. die Einflüsse der Familien und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, werden hier nicht thematisiert, aber in der Ki.SSES-Studie aufgegriffen (vgl. Kapitel 8).

Die Teilnehmer der Befragung nehmen deutliche Schwerpunktsetzungen hinsichtlich des Einflusses verschiedener Faktoren auf die Bildungsprozesse sprachbehinderter Kinder vor. Die Lehrperson mit ihrem fachspezifischen, d.h. hier sprachheilpädagogischen Wissen und

ihrer Fähigkeit, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen sowie den Entwicklungsstand der Kinder immer wieder neu zu erheben, erhält besonderes Gewicht. Damit bestätigen die befragten Experten die Ergebnisse der Zusammenschau der über 800 Metaanalysen von Hattie (vgl. 3.8. Ein Gesamtüberblick: John Hatties 'Visible learning'). Die Lehrperson steht im Mittelpunkt der Wirksamkeit des Unterrichts, während die anderen Einflussbereiche nachrangig sind. Der Schwerpunkt liegt nach Hatties Untersuchungen dabei klar auf dem Lehrerhandeln und weniger auf den Persönlichkeitsfaktoren: „What teachers do matters“. Auf die Qualität dieses Lehrerhandelns kommt es an, die vor allem in dem besteht, was der Expertenfragebogen unter Beziehungskompetenz und diagnostischer Kompetenz auf dem Hintergrund differenzierter Fachkompetenz fasst. „Their understanding of students is such, that they are more able to provide developmentally appropriate learning tasks that engage, challenge and even intrigue students, without boring or overwhelming them: they are more able to anticipate and plan for difficulties students are likely to encounter with new concepts; ....; they are more able to generate accurate hypotheses about the causes of student success or failures“ (Hattie, 2009, S. 261). Diese Fähigkeit, nah bei den Schülerinnen und ihren Bedürfnissen zu sein und den Unterricht flexibel immer wieder neu darauf abzustimmen, wird sowohl von den befragten Lehrkräften als auch von John Hattie als entscheidend beurteilt.

Hier findet sich das Konzept der **individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)** wieder, das in Baden-Württemberg als zentrales Merkmal sonderpädagogischen Handelns gilt. Der sich immer wiederholende Regelkreis von Diagnostik, kooperativer Förderplanung, individuellem Bildungsangebot, regelmäßiger Leistungsfeststellung und ihrer Dokumentation könnte Grundlage erfolgreichen Lernens zu sein (vgl. Theisel, 2010).

Den äußeren Faktoren wird in der vorliegenden Befragung der geringste Einfluss zugesprochen, wobei sie durchaus als Katalysator für gute Unterrichtsqualität dienen können. „The presence or otherwise these kinds of structures can change the probability that these processes occur“ (Hattie, 2009, 244). So beeinflusst eine reduzierte Klassengröße nicht direkt die Leistungsentwicklung der Kinder, aber sie erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Bedingungen für erfolgreiches Lernen konstruiert werden können.

Dieser Zusammenhang wurde in den Untersuchungen von Leuchter et. al (2006) deutlich: „Überdauernde belastenden Rahmenbedingungen können die Lehrperson ebenfalls daran hindern, auf adäquate Wissensbestände zurückzugreifen und ihr Handeln gemäß

übergeordneten Zielen zu steuern“ (S. 566). Nach Ansicht der Experten ist die fachspezifische Professionalität Grundlage gelingender Bildung sprachbeeinträchtigter Kinder und entscheidender als die zwar wichtigen, aber als nachrangig eingeschätzten Rahmenbedingungen. Letztere spielen insofern eine bedeutsame Rolle, als dass sie Zeit und Raum gewährleisten müssen, damit Lehrkräfte sich in kooperativer Weise Kindern individuell, z.B. in Einzel- oder Kleingruppensituationen, zuwenden und ihr Professionswissen umsetzen können. Es muss der Lehrperson ermöglicht werden, jedes Kind mit seinen spezifischen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen kennenzulernen, um Bildungsprozesse daran ausrichten zu können (Klassengröße, Zusatzangebote). Insofern tragen Rahmenbedingungen dazu bei, das fachspezifische Know-How wirksam werden zu lassen (vgl. 7.4.1.4. Ergebnisse qualitativ: Gründe für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL). Gemäß dieser Interpretation sind die Rahmenbedingungen zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder gewinnbringend zu gestalten. Immer sind Lehrkräfte notwendig, die Zeit und Raum zu nutzen wissen, Bildungsangebote spezifisch auszurichten.

Die allgemeinen Prozessmerkmale guten Unterrichts, wie sie in der Unterrichtsforschung bisher als wesentlich erkannt wurden, werden ebenfalls als bedeutsam eingeschätzt, aber den sprachheilpädagogischen Merkmalen nachgeordnet. Damit heben die Experten die Bedeutsamkeit einer spezifischen Ausrichtung des Unterrichts hervor, wie sie sich schon in Studien zu therapeutischen Interventionen gezeigt haben (vgl. Kapitel 4.2. Empirische Sprachheilpädagogik), und widersprechen dem Postulat von Preuss-Lausitz 2011, es gebe in Förderschulen keine spezifischen Formen des Unterrichts (vgl. Kapitel 4.1.3.

Zusammenfassung und Fazit).

Diese Ergebnisse bestätigen Erfahrungen im Umgang mit sprachbehinderten Kindern, wie sie Troßbach-Neuner (1997) beschreibt. Kinder mit Sprachstörungen im gemeinsamen Unterricht „nutzten in geringem Maße die Freiräume zu (spontaner) Kommunikation, obwohl dem Austausch untereinander nichts im Wege stand. Sie wählten häufig Erwachsene als Gesprächspartner, da diese bereit und fähig waren, die kommunikativen Absichten zu verstehen und aufzugreifen“ (1997, 279). Für die Kinder, für die gelingende Kommunikation keine Selbstverständlichkeit ist, gewinnen Erwachsene besondere Bedeutung als Bezugspersonen, die sich um wirkliches Interesse und Verständnis bemühen. Damit

Kommunikation als positiv erlebt und geübt werden kann, bedarf es bewusst geschaffener Räume und Zeiten; normale Alltagssituationen sind dazu nicht immer dienlich.

Die genannten Ergebnisse haben auch didaktische Konsequenzen. Vor allem dann, wenn die Lehrperson selbst in direkter sprachlicher Interaktion mit den Kindern steht, hat sie besonderen Einfluss auf das sprachliche Lernen. Dazu müssen kommunikative Situationen hergestellt und gezielt sprachliche Modelle angeboten werden, die auf die spezifischen Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder abgestimmt sind. Die Merkmale, die von über 70% der Teilnehmenden als hoch bedeutsam betrachtet werden, machen dies konkret deutlich:

- positive Rückmeldung bei Kommunikationsversuchen
- Visualisierung von Arbeitsanweisungen zur Sicherung des Sprachverständnisses
- Gezielter Einsatz der Lehrersprache unter Berücksichtigung von Klarheit, Präzision, Deutlichkeit, Sprechtempo, Betonung
- Regelmäßige Wortschatzarbeit (Wortbedeutung im Kontext sichern, Elaboration auf Inhalts- und Formebene, etc.) bei Planung und Durchführung sprachtherapeutischer Phasen für einzelne Kinder im Unterricht
- Schaffen von Erfolgserlebnissen

Die Tatsache, dass die Experten beim Ranking der allgemeinen Prozessmerkmale der Strukturierung des Unterrichts besonderes Gewicht beigemessen haben, unterstützt die Ergebnisse der Metaanalyse zur Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsformen auf die Lernentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ von Grünke (Grünke, 2006, Grünke, 2007), die Vorteile lehrkraftzentrierter, systematischer Förderung zeigte (vgl. 3.5. Organisationsformen des Unterrichts). Der Bildungsauftrag kann dann erfolgreich gesichert werden, wenn sich gezielt geplante und strukturiert durchgeführte, der sprachlichen Rehabilitation dienende Phasen mit Freiräumen zu kommunikativer Erprobung auf Grundlage einer wertschätzenden gefestigten Beziehungsbasis abwechseln.

Diese für wesentlich erachteten Aspekte aus der allgemeinen Unterrichtsforschung sowie die Überlegungen zu fachspezifisch ausgestaltetem Unterricht für sprachbeeinträchtigte Kinder müssen nun in niedrig-inferente Items gefasst werden, damit eine Befragung der Lehrkräfte dazu erfolgen kann. Dies ist insbesondere für die Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson nicht leicht zu bewältigen, da diese erst in

Merkmale beschrieben werden müssen, um anschließend Indikatoren benennen zu können.

## **7.2. Lehrerfragebogen zum Unterricht (LeFraU-S)**

Mit Hilfe der im Kapitel 7.1. gewonnen Gewichtungungen wird an dieser Stelle ein Untersuchungsinstrument konstruiert, das die für wesentlich gehaltenen Aspekte des Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder aufnimmt und in einem für die praktische Umsetzung sinnvollen Abstraktionsniveau erfasst.

In Kapitel 7.2.1. werden zuerst grundsätzliche Überlegungen zur Fragebogenkonstruktion erörtert, von denen ein wesentlicher Schritt die Definition des inhaltlichen Konstruktes ist. Dieses wird in Kapitel 7.2.2. gesondert beschrieben. Dabei fließen die theoretischen Überlegungen aus Teil A sowie die Ergebnisse der Expertenbefragung aus Kapitel 7.1. ein. Erst anschließend wird das methodische Vorgehen bei der Befragung sowie die Stichprobe und die Auswertungsmethode (Kapitel 7.2.3. Methode und 7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs) dargestellt.

### **7.2.1. Fragebogenkonstruktion**

Bei der Konstruktion eines Testverfahrens sind nach Bühner (2011) folgende Aspekte zu beachten:

1. Festlegung der Art der Indikatoren
2. Festlegen der Zielgruppe
3. Festlegen des Testziels
4. Darstellung der Konstruktionsstrategie
5. Generieren von Indikatoren
6. Erstellen einer Definition des Messgegenstands und Feststellung von Konstruktüberschneidungen
7. Wahl des Itemformats
8. Itemformulierung

Anhand dieser Aspekte soll die Konstruktion des Fragebogens hier kurz dargestellt werden

#### **1. Festlegung der Art der Indikatoren**

Indikatoren werden als Hinweise auf Verhaltensweisen, Einstellungen oder auch Eigenschaften von Menschen festgelegt, die in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen, und



sollen beispielhaft typische Aspekte dieser Verhaltensweisen, Eigenschaften etc. anzeigen. Sie sollten im Gegensatz zu den abstrakteren Merkmalen konkret formuliert und beobachtbar sein.

An dieser Stelle sollte die Frage geklärt werden, ob das Konstrukt ‚Unterrichtsqualität‘ (vgl. Kapitel 8.2.2.) anhand objektiver oder subjektiver Kriterien erfasst werden soll. Da es, wie oben dargestellt, für sprachheilpädagogischen Unterricht kaum als wirksam festgestellte Indikatoren gibt, wird hier der Versuch fortgesetzt, als bedeutsam bewertete Items in der Praxis zu erfassen. Es handelt sich folglich um subjektive Indikatoren, die jeder einzelne für die eigene Praxis selbst einschätzt, nicht um einen objektiven Test.

## **2. Festlegen der Zielgruppe**

Zielgruppe dieses Verfahrens sind alle Lehrkräfte, die in ihrer Praxis mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten, unabhängig von ihrer Ausbildung. Dies können Sonderschullehrer der Fachrichtung Sprache oder anderer Fachrichtungen sein sowie Grundschul-, Hauptschul-, Realschul-, oder Gymnasiallehrer, die an einer Sonderschule oder einem sonderpädagogischen Förderzentrum arbeiten oder sprachbeeinträchtigte Kinder in ihren Klassen haben.

Um Itemfairness zu gewährleisten ist es deshalb notwendig, die Items nicht zu fachspezifisch zu formulieren, so dass sie für alle verständlich sind. Dennoch sollte es möglich sein, spezifische Aspekte, die für die Beschulung sprachbehinderter Kinder von vielen Autoren als relevant gewertet werden (vgl. Kapitel 5.4. Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts), abzufragen. Das erfordert ein besonderes Abwägen der Itemformulierungen, da sich diese bei sehr unterschiedlichen Kompetenz- und Wissenshintergründen der teilnehmenden Lehrkräfte direkt auf die Itemschwierigkeit auswirken können.

Außerdem sollten die unterschiedlichen Ausgangslagen der Beteiligten erfasst werden, um eventuelle Unterschiede im Antwortverhalten besser interpretieren zu können. Dazu gehören Alter, Lehramtsqualifikation, Berufszeit, Einsatzort (Schulart, gemeinsamer Unterricht o.ä.), Klassenstufe usw. Die Antworten auf einzelne Items können je nach Klasse und Schulart durchaus variieren.

Einerseits sollen von diesem Verfahren Lehrkräfte deutschlandweit angesprochen werden, um eine möglichst breite Beteiligung bundesweit zu erreichen und auch eventuelle Unterschiede in der Praxis zwischen den Bundesländern feststellen zu können. Andererseits

sollten alle am Ki.SSES-Forschungsprojekt beteiligten Lehrkräfte in Baden-Württemberg diesen Fragebogen ausfüllen, da sie mit den untersuchten Kindern arbeiten (vgl. Kapitel 9). Darunter sind auch Grundschullehrer, die noch wenig Erfahrung in der Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Kindern haben. Alle am Ki.SSES-Projekt Beteiligten müssen eine ID (Identifikationsnummer) angeben, um nachher Bezüge zur Entwicklung der Kinder herstellen zu können. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit und Notwendigkeit, Unterschiede zwischen der Gruppe der Grundschullehrer und der Sonderschullehrer bei der Beantwortung zu erfassen.

### **3. Bestimmung des Testziels**

Der Lehrerfragebogen (LeFraU-S) verfolgt mehrere Ziele gleichzeitig, was für die Konstruktion einige Schwierigkeiten mit sich bringt. Dabei ist das erste Testziel als Grundlage des zweiten zu werten.

Erstens soll der Fragebogen dazu dienen, die Relevanz der von den Experten als wesentlich bewerteten Merkmale in der Praxis zu erfassen. Dies soll über die Einschätzung der Häufigkeit durch die Praktiker erfolgen. Dabei ist selbstverständlich nicht davon auszugehen, dass Merkmale, die der Bogen nicht erfragt, nicht relevant wären. Es kann lediglich darum gehen zu erforschen, ob theoretisch für bedeutsam erachtete Merkmale auch praktische Relevanz haben.

Somit trägt er der von Motsch geäußerten Forderung Rechnung, die „Passung der von den Wissenschaftlern formulierten Leitlinien oder Prinzipien für das Arbeiten der Praktiker mit der Realität der Praxis...“ (Motsch, 2009, 233) zu überprüfen und den erwünschten Soll-Zustand mit Ist-Zuständen gegenüberzustellen.

Durch die SOLL-Skala, die die Praktiker zusätzlich zur IST-Skala ausfüllen, kann die Relevanz, die die Praktiker diesen Aspekten beimessen (SOLL), gesondert erfasst werden. Sie kann durchaus von der Häufigkeit der Umsetzung, die die erfragten Merkmale in der Praxis gemäß der Selbsteinschätzung tatsächlich erfahren (IST), verschieden sein. So gäbe die SOLL-Skala Hinweise darauf, ob die von Experten für wesentlich gehaltenen Merkmale auch von den Lehrkräften als praktisch relevant bewertet werden. Dies wäre ein wichtiger Schritt auf dem Wege zur Gewinnung von Standards für die Qualität des Unterrichts für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Baumgartner fordert 2004: „Wenn Qualität u.a. darin besteht, einen gemeinsam definierten Soll-Zustand in einen übereinstimmend beurteilten

IST-Zustand zu führen, ist dieser zu definieren und ihm ein messbarer Ausdruck zu geben“ (Baumgartner, 2004, 127).

Diese gemeinschaftliche Expertise der Sprachheilpädagogen könnte nun wiederum die Grundlage für die Entwicklung von Standards werden, wie sie Oser (2001) für die allgemeine Pädagogik zu generieren versuchte. Diese so gewonnenen Standards können Entwicklungen in der Lehrerbildung und Unterrichtspraxis anstoßen.

Grundlage für dieses Testziel wäre ein induktives, hypothesenerkundendes Vorgehen empirischer Forschung (vgl. Punkt 4 Konstruktionsstrategie), dessen Ziel es ist “Dimensionen zu finden, die den Itemantworten zugrunde liegen“ (Bühner, 2011, 94) und daraus ein theoretisches Modell zu entwickeln.

Zweitens soll der Fragebogen **Eigenschafts- bzw. Fähigkeitsausprägungen** der am Forschungsprojekt KiSSES beteiligten Lehrkräfte erfassen hinsichtlich des eigenen Unterrichts bzw. zur Erzeugung von Unterrichtsqualität. Dafür ist es wichtig, inhaltssvalide Items für das Konstrukt zu finden. „Dabei ist darauf zu achten, dass die Items nur ein Konstrukt erfassen und nicht mehrere. .... Das heißt alle Indikatoren des Konstrukts müssen miteinander korrelieren..“ (Bühner, 2011, 92). Wenn die Indikatoren miteinander korreliert sind, so ist davon auszugehen ist, dass diese Korrelation durch eine latente Variable, in unserem Fall das Konstrukt UquaS, erklärt werden kann.

Für die Konstruktion des Fragebogens taucht mit diesem Testziel das Problem auf, dass nicht nur Sonderpädagogen, sondern auch Grundschulpädagogen am Forschungsprojekt KiSSES beteiligt sind. Da es um eine Erfassung der Entwicklung der Kinder in unterschiedlichen schulischen Settings geht, sind die Kinder teilweise in Sonderschulen, teilweise in Grundschulen mit unterschiedlichem Maß an sonderpädagogischer Unterstützung. Das bedeutet für die Konstruktion, dass die Items zwar das für sprachbeeinträchtigte Kinder Spezifische des Unterrichts erfassen, aber dennoch auch für Grundschullehrkräfte verständlich und in ihrer Häufigkeit einschätzbar sein sollten.

Implizit verbindet sich damit die Annahme, dass sich die Sonderschullehrer tatsächlich in ihrem praktischen Handeln von den Grundschullehrern unterscheiden und so für die Kinder unterschiedliche Qualitäten zur Verfügung stehen. Die Validität des Verfahrens wäre unter anderem dann gegeben, wenn sich hier zwischen den Gruppen Unterschiede zeigten. Allerdings ist die Gruppentrennung zwischen Grund- und Sonderschullehrern nicht als

primäres Testziel zu sehen. Dazu wäre eine Generierung von Items wichtig, in denen sich die Gruppen tatsächlich unterscheiden. Nicht notwendig wäre eine Korrelation aller Items untereinander und damit eine Zuordnung zu einem Konstrukt.

Wenn sichergestellt ist, dass der Fragebogen tatsächlich wesentliche Merkmale der Unterrichtsqualität (aus Sicht von Experten und Praktikern) erfasst (SOLL-Skala: Testziel 1), kann dies negative Folgen für die Differenzierungsfähigkeit des Verfahrens im Hinblick auf die Erfassung von Eigenschafts- und Fähigkeitsausprägungen der beteiligten Lehrkräfte haben (IST-Skala: Testziel 2). Möglicherweise ergibt die Analyse der bundesweiten Befragung auch, dass sich nur bestimmte, der im Fragebogen erfassten Indikatoren als Grundlage dieses zweiten Testziels eignen.

Es wird deutlich, welche unterschiedlichen Zielstellungen mit dem Verfahren verbunden sind, die eigentlich kaum mit einem einzigen Verfahren zu lösen sind. Es ist nicht damit zu rechnen, dass das Verfahren den Zielstellungen in gleicher Weise gerecht werden kann, sondern dass weitere methodische Schritte notwendig werden.

### 4. Konstruktionsstrategie

Ein Vergleich der unterschiedlichen Methoden zur Testkonstruktion, von denen Bühner rationale, externale und induktive Testkonstruktion sowie den Prototypenansatz unterscheidet, hat gezeigt, dass keine einen Vorteil gegenüber der anderen hinsichtlich ihrer Validität besitzt. „Jede Methode hat ihre Vor- und Nachteile. Durch eine Kombination der Methoden können hier sicher optimale Ergebnisse erzielt werden. Schließt sich an die rationale Methode eine induktive an, lassen sich sicher schlechte Items besser finden als lediglich auf Grund theoretischer Überlegungen!“ (Bühner, 2011, 95).

Dieser Weg der Kombination verschiedener Strategien wurde bei der Konstruktion des Lehrerfragebogens gewählt, indem eine rationale Methode durch ein eher induktives Vorgehen ergänzt wird.

Für die **Rationale Konstruktion** ist eine gut ausgearbeitete Theorie für das untersuchte Konstrukt notwendig. Dies ist für einige Elemente sprachheilpädagogischen Unterrichts der Fall. Wie in Kapitel 6 dargestellt, haben sich schon viele mit den theoretisch für notwendig gehaltenen Faktoren beschäftigt (Braun, 1985, Dannenbauer, 1998, Glück, 2003, Grohnfeldt, 2003, Grohnfeldt et al., 2009, 2. Auflage, Lüdtke et al., 2000, Mayer, 2009, Motsch, 2004,

Mussmann, 2011, Reber et al., 2009, Sallat, 2011 u.a.). Allerdings hängt die Güte bei dieser Art der rationalen Testkonstruktion unmittelbar mit dem Expertenwissen des Testkonstruktors zusammen. Auf Grund der Komplexität des Konstrukts UquaS wäre es nicht sinnvoll, alleine auf der Basis intensiven Literaturstudiums und eigener Praxiserfahrungen das Konstrukt zu definieren. Dies sollte auf eine wesentlich breitere Basis gestellt werden. Mit dem oben dargestellten Expertenfragebogen ist das versucht worden, so dass der Lehrerfragebogen die in der Fachliteratur für wesentlich gehaltenen und von Experten für bedeutsam erachteten Elemente enthält (vgl. Punkt 5). So liegt eine theoretisches Konstrukt zugrunde, das allerdings sehr viele Facetten enthält und die unterschiedlichen Dimensionen umfasst, von denen angenommen wird, dass sie für guten sprachheilpädagogischen Unterricht relevant sind.

Ergänzt wird diese rationale Konstruktion nun durch eine **induktive Testkonstruktion**. Dabei ist eine große Itemmenge als Ausgangspunkt nötig, die einer Stichprobe vorgegeben und mittels explorativer Faktorenanalyse ausgewertet wird. Ziel dabei ist es in erster Linie, Dimensionen zu finden, die den Items zugrunde liegen bzw. die theoretisch angenommenen zu bestätigen. Es werden folglich möglichst viele der theoretisch für bedeutsam gehaltenen Items ausgewählt und den Lehrkräften zur Beurteilung vorgelegt, auch wenn durch die Gewichtung im Expertenfragebogen eine Auswahl vorgenommen wurde. Eine Gefahr, die dieser Ansatz mit sich bringt, ist die, dass durch eine vergleichsweise große Itemmenge, wie sie mit insgesamt 130 Items für beide Skalen (IST und SOLL) gegeben ist, die Bereitschaft zur Beteiligung eher sinkt. Dennoch bietet diese Menge auch große Chancen, so dass das Risiko hier eingegangen wird.

### **5. Generieren von Indikatoren:**

Um das Konstrukt UquaS einzugrenzen und festzulegen, welche Indikatoren dem Konstrukt zugrunde liegen sollen, gibt es methodisch mehrere Möglichkeiten.

(Bühner, 2011) unterscheidet die vier Folgenden:

- erfahrungsgeleitet-intuitiver Ansatz (Top-down)
- Literaturrecherche (Top-down)
- Analytisch-empirischer Ansatz (Bottom-up)
- Personenbezogen-empirische Methode (Bottom-up)

Hier fiel die Entscheidung, wie in den vorangegangenen Kapiteln schon deutlich wurde, für die **Top-down-Technik**. Zu dieser Technik werden der erfahrungsgeleitet-intuitive Ansatz sowie das Sammeln von Definitionsmerkmalen aus der bestehenden Literatur gerechnet.

Mit dem **erfahrungsgeleitet-intuitiven Ansatz** verbindet sich die Idee, dass Experten detailliertes Wissen besitzen, das für die Eingrenzung des Konstruktes nutzbar gemacht werden kann. So wird „auf der Basis von Expertenwissen definiert, welche Elemente oder Indikatoren eines diagnostischen Verfahrens das angestrebte Konstrukt messen“ (Bühner, 2011, 99). Da diese Methode direkt von der Qualität des individuellen Expertenwissens abhängt, wurde versucht, möglichst viele Experten in Aus-, Fort- und Weiterbildung mit einer Expertenbefragung zu erreichen (vgl. Kapitel 7.1.). Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Befragung wird aus den Merkmalen und Indikatoren, die von den Experten für besonders wesentlich gehalten wurden, ein Fragebogen für Lehrer von Kindern mit SSES erarbeitet. Dabei werden aus den teilweise hoch-inferenten (pauschal zusammenfassenden) Merkmalen möglichst niedrig-inferente Indikatoren (konkrete Operationalisierungen) generiert, von denen möglichst viele im Unterrichtsalltag beobachtbar sind. Durch diese Operationalisierung, die bei Studien wie PISA, TIMSS etc. fehlt, wird der Bezug zu konkreten Handlungen im Unterricht gewährleistet. Nicht bei allen für relevant gehaltenen Merkmalen ist das in gleicher Weise möglich. Eine Gegenüberstellung der Merkmale und Indikatoren findet sich in Tabelle 10.

Da es zum sprachheilpädagogischen Unterricht nur sehr wenige bereits vorhandene empirische Befunde gibt, auf die zurückgegriffen werden kann, schien der personenbezogen-empirische Ansatz als eine Möglichkeit der **Bottom-up-Technik** wenig erfolgversprechend. Abgesehen von Berg (2007), Motsch (2004), Schönauer-Schneider (2008) und wenigen anderen wurden kaum Studien gezielt zu sprachheilpädagogischen Aspekten im Unterricht durchgeführt.

Evtl. lässt sich aus den durch den erfahrungsgeleitet-intuitiven Ansatz gewonnenen Erkenntnissen ein Instrument entwickeln, das in einer zweiten Forschungsstudie zur Fremdevaluation eingesetzt werden kann. Mit Hilfe der konkreten Beobachtung im

Unterricht durch ein solches standardisiertes Beobachtungs- und Befragungsinstrument würde dem **analytisch-empirischen Ansatz** Rechnung getragen. Dazu müssten zuerst Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Kriterien denn tatsächlich Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben.

## 6. Erstellen einer Definition des Konstrukts

Wie oben bereits deutlich wurde, ist auch die Generierung von Indikatoren damit **top-down-orientiert**. Für die Definition werden alle Definitionsbestandteile aus der Literaturrecherche genutzt und mit Hilfe von Experten eine reduzierte Anzahl erarbeitet. Die inhaltliche Definition des Konstrukts soll im folgenden Kapitel 8.2.2. gesondert beschrieben und grafisch dargestellt werden, da es an dieser Stelle zu viel Raum einnehmen und den Zusammenhang der verschiedenen Schritte des Konstruktionsprozesses unterbrechen würde.

## 7. Wahl des Itemformats

Grundsätzlich lassen sich methodisch freie oder gebundene Antwortformate unterscheiden. Zu den gebundenen zählen z.B. Ratingskalen, Zuordnungsaufgaben, Richtig-Falsch-Antworten etc. , zu den offenen Ergänzungsaufgaben oder Kurzsätze (Bühner, 2011, 108). Obwohl gebundene Antwortformate einige Nachteile mit sich bringen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, fiel die Wahl auf eine **Ratingskala**, die es ermöglicht, differenziertere Ausprägungen eines Merkmals zu erfassen und gleichzeitig eine quantitative Auswertung der verschiedenen Merkmalsausprägungen sicher zu stellen. Bei der Festlegung der Kategorien der Skala sind grundsätzlich der Differenzierungsgrad der Items sowie ihre Polarität und die Benennung der Antwortalternativen zu überlegen.

Je höher der Differenzierungsgrad der Antwortkategorien, desto besser die Möglichkeit, zwischen den einzelnen Personen Unterschiede festzustellen. Damit steigen Validität und Reliabilität. „Preston und Colman (2000) berichten, dass eine siebenstufige Antwortskala sowohl unter Reliabilitäts- als auch Validitätsgesichtspunkten besonders vorteilhaft sei“ (Bühner, 2011, 111). Darüber hinaus ist nicht mit weiterer Steigerung von Reliabilität und Validität zu rechnen. Außerdem besteht die Gefahr, dass die ausfüllenden Personen mit dem Differenzierungsgrad überfordert sind, was wiederum negativen Einfluss auf die Messeigenschaften der Items hat.

Hinsichtlich der Antworttendenzen hat sich eine neutrale Antwortkategorie als empirisch schwierig herausgestellt. Andererseits kann es problematisch sein, eine solche mittlere Kategorie zu vermeiden und so die ausfüllenden Personen zu einer Antwort zu zwingen. Eine Alternative besteht darin, eine zusätzliche ‚Kann-ich-nicht-beantworten‘-Kategorie anzubieten, die allerdings als fehlender Wert gewertet werden muss. Nach vielfältigem Abwägen wird für den vorliegenden Fragebogen eine sechsstufige Skala gewählt mit einer zusätzlichen Kategorie ‚kann ich nicht beantworten‘.

Ein großer Nachteil von Ratingskalen ist es, dass sie subjektiv unterschiedlich verstanden werden können. Bei der Wahl der Antwortalternativen muss deshalb überlegt werden, ob sie rein numerisch bzw. symbolisch erfolgen oder verbal umschrieben werden sollen.

Letzteres hat zu Verbesserungen der Messgenauigkeit geführt. Dennoch besteht auch bei einer verbalen Beschreibung das Problem subjektiv unterschiedlicher Interpretation. So kann die Kategorie ‚häufig‘ für den einen 10 Mal im Monat, für den anderen 10 mal in der Woche bedeuten. Eine höhere Antwortkategorie bedeutet folglich nicht unbedingt eine größere tatsächliche Häufigkeit des Verhaltens. Aus diesem Grund haben wurde hier eine verbale Häufigkeitsskala gewählt, die durch konkrete Häufigkeitsangaben definiert ist, auch wenn diese immer noch Spielraum zur Interpretation geben:

Nie:	keinmal – 1 mal im Jahr
Selten:	mehrmals im Halbjahr
Gelegentlich:	mehrmals im Monat
Oft:	mehrmals in der Woche
Sehr oft:	mehrmals am Schulvormittag
Immer:	mehrmals pro Schulstunde
Nicht zu beantworten	

Zu den Schwierigkeiten, die gebundene Itemformate mit sich bringen, sind neben der Motivation insbesondere die Verfälschbarkeit und Antworttendenzen zu rechnen. Zu den verschiedenen Strategien und Auswirkungen von Verfälschung (vgl. Bühner, 2011).

Um der Verfälschung durch Simulation, d.h. durch das Vortäuschen von Verhalten vorzubeugen, wurden zwei verschiedene Skalen konstruiert, die inhaltlich exakt dasselbe erfragen, aber auf dem Hintergrund unterschiedlicher Bedingungen beurteilt werden können.

Die **IST-Skala** soll Auskunft darüber geben, wie die Praxis des Unterrichts mit sprachbehinderten Kindern in verschiedenen Bundesländern in der Einschätzung der Kolleginnen vor Ort tatsächlich ist. Hier wäre anzunehmen, dass die befragten Personen ihre



Antworten positiv verfälschen, um sich besser darzustellen. Sie könnten sozial erwünscht antworten.

Um dem entgegen zu wirken, wurde eine zweite Skala hinzugefügt, die **SOLL-Skala**. Sie soll erfassen, wie sich die Lehrkräfte die Umsetzung derselben Items wünschen würden, wenn sie könnten bzw. die Bedingungen entsprechend wären. Wie Holler-Zittlau & Gück (2001) in ihrer Befragung zeigen konnten, haben die Rahmenbedingungen, innerhalb derer Unterricht stattfindet, in den Augen der Lehrkräfte großen Einfluss auf die Variabilität unterrichtlichen Handelns. Auf diese Weise erhalten die Lehrkräfte die Möglichkeit, die IST-Skala realistisch auszufüllen und in der SOLL-Skala zu zeigen, was sie für eigentlich wünschenswert halten. Gleichzeitig können sie in einem Freitext Gründe angeben, die für die Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand in ihren Augen verantwortlich sind. Die Soll-Skala wird nur ausgefüllt, wenn in den Augen der Lehrkräfte eine Diskrepanz zwischen Ist und Soll besteht. Auf diese Weise können günstige bzw. weniger günstige Einflüsse auf Unterricht in den Augen der Lehrkräfte erfasst werden und damit mögliche Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Einflussbereichen auf Unterricht (Lehrperson, Rahmenbedingungen, Eingangsvoraussetzungen etc.). Dies kann wichtige Hinweise auf die Hypothesen der Lehrkräfte auf diese Einflüsse (vgl. Hattie, 2009) und die eigenen Selbstwirksamkeitsvorstellungen (vgl. Schwarzer et al., 1999) sichtbar machen, die ihrerseits wieder Einfluss auf Prozessmerkmale des Unterrichts nehmen. Die beiden Skalen haben so nicht nur methodische Bedeutung, sondern können gleichzeitig zur qualitativen Analyse dienen.

Durch die Kombination der beiden Skalen erhöht sich die Länge des Fragebogens auf das Doppelte. Dies kann sich negativ auf die Motivation auswirken, den Fragebogen überhaupt auszufüllen. Allerdings kann die Beschränkung auf weniger Items je Skala wiederum negative Auswirkung auf die Messgenauigkeit und insbesondere auf die Inhaltsvalidität des Verfahrens haben. Jede Skala umfasst 65 Items, so dass insgesamt 130 Items zu bearbeiten sind, die zusätzlich durch qualitative Fragen ergänzt werden.

Die Reihenfolge der Items innerhalb der Skala wird zufällig gewählt, um keine Zusammenhänge zwischen den Items offensichtlich werden zu lassen. Auf negativ gepolte Items wird ganz verzichtet, so dass eine Umpolung vor der Auswertung nicht notwendig ist.

Grundsätzlich ist eine hohe Zustimmung zu den Items zu erwarten, da es sich durchweg um solche handelt, die in der Theorie sprachheilpädagogischen Unterrichts und damit auch in der Lehre für wesentlich gehalten wurden.

## **8. Itemformulierung**

Bei der Formulierung der Itemsätze wurde darauf geachtet, die Hinweise zur Itemformulierung von Janke (zitiert nach Bühner, 2011, 139) zu berücksichtigen:

- Begriffe mit mehreren Bedeutungen vermeiden
- Keine doppelten Verneinungen verwenden
- Keine negativ gepolten Items verwenden
- Verallgemeinerungen vermeiden
- Wichtiges sparsam hervorheben
- Keine Abkürzungen verwenden
- Keine Fremdwörter verwenden und wenn, dann kurz erklären
- Zeitspannen genau definieren
- Keine Items verwenden, die zwischen Personen nicht differenzieren
- Für jedes Item prüfen, ob es das Konstrukt abbildet
- Für jedes Item prüfen, ob es für die Zielgruppe angemessen formuliert ist
- Keine gleichlautenden Items in einer Skala verwenden
- Items mit unterschiedlicher Itemschwierigkeit verwenden
- Falls nur Items einer Kategorie verwendet werden sollen, dann für jedes Item prüfen, ob es tatsächlich diese Kategorie misst (vgl. Faktorenanalyse)
- Sollen Häufigkeiten möglichst exakt erfasst werden, dann diese konkret erfragen... Immer die Einheit nennen (z.B. Stunden pro Woche)

Dabei sind laut Bortz et al. (2009, 244,255) Statements besser als Fragen, wenn es um die Einstufung von Meinungen und Einstellungen geht. So wurde konsequent mit Statements gearbeitet wie z.B.:

- Ich visualisiere Informationen / Arbeitsanweisungen.
- Ich ermuntere die Schülerinnen und Schüler (SuS), Fragen zu stellen.
- Ich fordere die SuS auf, Nichtverstehen zu signalisieren.

- Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung grammatikalischer Strukturen ein (z.B. Kasus, Verbstellung..)
- ...

### 7.2.2. Definition des Konstrukts Unterrichtsqualität (UquaS)

Von den bei Hattie genannten sechs großen Einflussbereichen (vgl. Abbildung 8: Sechs Säulen der Unterrichtsforschung (Hattie, 2009, 19)) wird deshalb im LeFraU-S der Fokus auf die Prozessqualität des Unterrichts gelegt. Diese wird anhand von Merkmalen und Indikatoren, die aus der Literatur und mit Hilfe der Expertenbefragung gewonnen wurden, definiert.

Die Definition des Konstrukts der UquaS erfordert zunächst eine **Beschreibung der Inhaltsebenen des Konstrukts**. Wie in Kapitel 8.1. schon deutlich wurde, werden Merkmale allgemein ‚guten‘ Unterrichts und sprachheilpädagogischen Unterrichts einbezogen. Zwei der sechs großen Einflussbereiche, die nach Hatties Einteilung auf die Entwicklung der Schulleistung Einfluss nehmen können, werden in dem hier vorliegenden Fragebogen berücksichtigt: *the teacher* sowie *approaches to teaching*. Dies entspricht der im Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke vorgenommenen Einteilung in die *Lehrperson mit ihren personenspezifischen Merkmalen und Kompetenzen* sowie in *Merkmale des Unterrichts* (Prozessqualität und Qualität des Lehr-Lern-Materials), wobei beide Bereiche nicht klar zu trennen sind, sondern sich wechselseitig beeinflussen. Nicht berücksichtigt wird der Bereich der unterrichtsmethodischen Fragen (z.B. Unterrichtsformen wie offener Unterricht, Frontalunterricht etc., Einsatz von digitalen Medien etc.). Die anderen vier großen Einflussbereiche in Hatties Modell, werden wie folgt in der KiSSES-Studie erfasst und mitberücksichtigt (vgl. Kapitel 8):

1. Das Kind selbst mit seinen Lernvoraussetzungen: verschiedene Testverfahren zur Intelligenz, zum Sprachentwicklungsstand, Selbstkonzept etc.
2. Das häusliche Umfeld: Anamnesebogen, FaBel, EZI
3. Die Schule mit ihren Rahmenbedingungen (Kontext): Fragebogen zu Rahmenbedingungen des Unterrichts
4. Das Curriculum: Fragebogen zur Didaktik

Die im Modell von Helmke ebenfalls wesentliche Größe der Lernaktivitäten (Nutzung der Lernzeit) wird in der Studie nicht berücksichtigt, da keine flächendeckende Beobachtung des

Unterrichts, z.B. durch Videoaufnahmen oder Fremdbeobachtung, vorgesehen und möglich ist.

Für die Konstruktion des Fragebogens ist in erster Linie die **Definition der Prozessqualität des Unterrichts** wesentlich. Hieraus lassen sich Rückschlüsse auf die notwendigen Kompetenzen der Lehrpersonen ziehen.

Nach der Durchführung der Expertenbefragung und Gewichtung der Merkmale werden die in der Tabelle aufgelisteten bei der Lehrerbefragung berücksichtigt. Ihnen sind die Indikatoren zugeordnet, die deutlich machen, welches Merkmal durch welche Indikatoren erfasst wird. Gleichzeitig wird die Gewichtung der Merkmale bei der Expertenbefragung ersichtlich. Bereiche, denen geringere Bedeutung beigemessen wurde (nach Rang 3), finden in der Regel keine Berücksichtigung in der Tabelle.

Eine Strukturierung des theoretischen Modells auf Indikatorebene erweist sich als sehr schwierig, da die Kompetenzen der Lehrpersonen nicht losgelöst vom Unterricht erfasst, sondern an Merkmalen unterrichtlichen Handelns festgemacht werden müssen. Es wird hier nicht der Weg beschritten, Wissen ‚abzufragen‘, was beispielsweise in der COAKTIV-Studie (Brunner, 2006) versucht wird, sondern eine Selbsteinschätzung unterrichtlichen Handelns vorgenommen. Unterschiedliche Kompetenzen können in ein und demselben Merkmal ihren Niederschlag finden, während es verschiedenster Merkmale bedarf, um eine Kompetenz abbilden zu können. Hier wird deshalb der Weg gewählt, Merkmale den Kompetenzen zuzuordnen, die sich ihrerseits als unterrichtlich relevante Einflussbereiche erwiesen haben. Diese werden durch Indikatoren beschrieben, wie sie sich im Bereich der allgemeinen Pädagogik z.B. bei (Helmke, 2009) und (Meyer, 2007) finden. Die Grenzen zwischen den einzelnen Kompetenzen sind fließend, so dass es einige Indikatoren gibt, die verschieden zugeordnet werden könnten. Auch in der Theorie lassen sich auf Grund der Komplexität der Zusammenhänge der Einflussvariablen immer wieder Überschneidungen feststellen. Es ist die Frage, inwiefern die empirische Überprüfung des Modells die Zuordnungen bestätigt oder aber Verschiebungen vornimmt!?

Ein Vergleich der Teststruktur mit der Struktur des Konstrukts wird so möglich. Allerdings sind die Items im Fragebogen nicht dem theoretischen Konstrukt entsprechend, sondern zufällig angeordnet.

Eine Übersicht über die Inhaltsebenen des Konstrukts findet sich in Tabelle 10. Die Ergebnisse der empirischen Überprüfung des Konstrukts UquaS sollen in Kapitel 7.3. Faktorenanalyse dargestellt werden.

Das **Konstrukt der Unterrichtsqualität**, das dem Lehrerfragebogen zur Unterrichtsqualität bei sprachbeeinträchtigten Kindern (in der Folge LeFraU-S) zugrunde liegt, gliedert sich inhaltlich in die folgenden Bereiche:

**1. Kompetenzen der Lehrperson**

- Wissen und Expertise (nach Gewichtung: fachspezifisches Wissen, das hier durch die spezifischen Qualitätsmerkmale erfasst wird)
- Personenspezifische Merkmale (nach Gewichtung: Engagement sowie Bereitschaft zur Selbstreflexion)
- Schlüsselkompetenzen, die mit Qualitätsmerkmalen interagieren (nach Gewichtung: Beziehungs- und diagnostische Kompetenz sowie methodisch-didaktische Kompetenz)

**2. allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts** (die drei ersten im Ranking)

- lernförderliches Klima
- Strukturierung des Unterrichts
- Schülerorientierung

Da hier eine Gewichtung besonders schwierig war auf Grund der Bedeutsamkeit aller Merkmale, werden außerdem noch einbezogen:

- Klassenführung, die grundsätzlich für jedes Unterrichten besondere Bedeutung hat und ebenfalls in den Modellen von Hamre (2009) und Klieme (2006) genannt wird
- Individuelles Fördern / Differenzierung: Hier finden sich vielfältig Überschneidungen mit dem Bereich der methodisch-didaktischen Kompetenz bezüglich der Anpassung der Materialien und der Auswahl und Aufbereitung der Inhalte. Diese Merkmale wurden durch die Experten besonders hoch gewichtet, da sie eine hohe fachspezifische Kompetenz erfordern. In der Tabelle werden sie unter methodisch-didaktischer Kompetenz aufgeführt, weil sie neben fachspezifischem Wissen auch methodisch-didaktisches Know-How erfordern. Der Begriff der ‚Kompetenz‘ ist hier

folglich der weiter gefasste, da er sowohl das Wissen und als auch seine flexible Anwendung einschließt.

### 3. spezifische Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts

Da der Mittelwert sämtlicher genannten Indikatoren über dem Wert 3 lag, d.h. die Bedeutsamkeit der genannten Aspekte durchweg als hoch eingeschätzt wurde, werden diese insgesamt berücksichtigt. Da die Indikatoren unterschiedlichen Merkmalen zugeordnet werden können und miteinander interagieren, ist auch hier eine klare Trennung schwierig. Es bleibt abzuwarten, inwiefern sich die hier vorgenommene Zuordnung empirisch abbildet.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Kompetenzen der Lehrpersonen und die diesen Kompetenzen zugeordneten Merkmale sowie deren Beschreibung auf Ebene der Indikatoren:

Kompetenzen der Lehrperson	Merkmale	Items / Indikatoren
Wissen und Expertise		
Fachspezifisches Wissen / Fachkompetenz (inkl. Sprachlich-kom. Kompetenz)	Schaffung und Gestaltung eines kommunikativen Milieus	4. Die SuS kommunizieren in Gruppen miteinander. 15. Ich schaffe ritualisierte Erzählanlässe. 18. Ich schaffe gezielt Sprechkanäle für bestimmte SuS.
	Sicherung des Sprachverständnisses	22. Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die SuS diesen in eigenen Worten wiederholen. 7. Ich visualisiere Informationen / Arbeitsanweisungen. 5. Ich begleite meine Handlungen sprachlich.
	Monitoring des Sprachverstehens	30. Ich erarbeite mit den SuS Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können. 19. Ich fordere die SuS auf, Nichtverstehen zu signalisieren. 1. Ich ermuntere die SuS, Fragen zu stellen.
	Gezielter Einsatz der Lehrersprache	34. Ich setze stumme Impulse ein. 27. Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung grammatikalischer Strukturen ein (z.B. Kasus, Verbstellung..). 45. Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.
	Einsatz von Modellierungstechniken	12. Ich gebe SuS mit Aussprache- und Grammatikproblemen in Unterrichtsgesprächen

		<i>korrekatives Feedback.</i>
	Gezielte Planung sprachtherapeutischer Phasen für alle und einzelne SuS	24. Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...). 41. Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein. 42. Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die SuS thematisch passende Sätze bilden. 51. Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Ausspracheförderung einzelner SuS aus. <i>54. Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).</i>
	Einsatz metasprachlicher Reflexion	14. Ich erarbeite gemeinsam mit den SuS Strategien, wie sie mit ihren Sprachproblemen umgehen können. 21. Die SuS reflektieren ihre Arbeitsprozesse.
	Einsatz sprachbegleitender Hilfen	3. Ich setze ein Handzeichensystem ein. 2. Ich setze eine Anlauttabelle ein. 26. Ich gebe den SuS Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können. <i>6. Ich setze Minimalpaare (z.B. Reime) entsprechend der Ausspracheprobleme einzelner Schüler ein (Keller-Teller, Nagel - Nadel...).</i>
	Bewusste Gestaltung von Interaktionen in bestimmten Unterrichtsphasen	29. Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen SuS zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten. 47. Ich setze Gruppen gezielt auf dem Hintergrund sprachlich- kommunikativer Kompetenzen zusammen.
Weitere Schlüsselkompetenzen		
<b>Beziehungskompetenz</b> (emotional support) – Rang 1a Definiert nach Pianta et al.	Stärkung des Selbstwertgefühls – regard for student perspectives (vgl. Schülerorientierung)	46. Ich schaffe für jedes einzelne Kind gezielt Erfolgserlebnisse. 48. Ich binde die SuS als Helfer in das Unterrichtsgeschehen ein (z.B. bei Stationen). <i>53. Ich nutze individuelle Stärken der SuS im Unterricht.</i>
	Wertschätzende Grundhaltung – teacher sensitivity	<i>60. Ich ermuntere die SuS, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen und durchzuhalten.</i> <i>31. Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen SuS.</i> 35. Ich würdige Redebeiträge der SuS (Lob) und greife sie auf.

Definiert nach Helmke: <ul style="list-style-type: none"> <li>- konstruktiver Umgang mit Fehlern</li> <li>- überraschungsoffene Grundhaltung</li> <li>- entspannte Lernatmosphäre</li> <li>- Abbau von hemmender Leistungsangst</li> </ul>	Lernförderliches Klima (positive climate) – Rang 1 Schlüsselkompetenzen	50. Ich spreche mit den SuS über ihre, Probleme, Befürchtungen und Ängste. 37. Ich mache den SuS meine Leistungsbewertung transparent. 36. Ich unterstütze die SuS, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.
<b>Diagnostische Kompetenz</b> – Rang 1b (vgl. Weinert 2001)	Regelmäßige Diagnostik des Sprachstandes, der Lernvoraussetzungen und Kompetenzen	65. Ich diagnostiziere den (schrift-) sprachlichen Entwicklungsstand der SuS mit informellen Verfahren / Beobachtungsbögen. 64. Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der SuS mit standardisierten Verfahren. 44. Fehler der SuS analysiere ich und nutze sie für die Förderplanung.
Didaktisch-/methodische Kompetenz (auch Fachkompetenz)	Anpassen von Materialien an die Lernvoraussetzungen (vgl. Differenzierung)	16. Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. 20. Wenn ich den SuS Fibelttexte oder andere Texte zu lesen gebe, verändere ich sie im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner (Kürzung, Vereinfachung, Lesehilfen). 28. Wenn ich einen Test / eine Klassenarbeit konzipiere, entwerfe ich zwei oder mehr Varianten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. 56. Ich setze Materialien ein, die ich selbst entwickelt habe.
	Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher Lernmöglichkeiten	51. Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Sprachförderung einzelner SuS aus. <i>57. Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte an den sprachlichen Lernmöglichkeiten.</i>
	Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher Schwierigkeiten, Anpassen an Lernvoraussetzungen	25. Ich überlege mir bei der Planung, welche Wörter den SuS unbekannt sein könnten.
<b>Personenspezifische Merkmale</b>		
<b>Engagement</b> (vgl. Baumert et al. 1998)	Bereitschaft zu regelmäßiger Fortbildung	63. Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil.
	Motivation	23. Ich empfinde Freude am Unterricht mit sprachbehinderten SuS.



Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion (vgl. Hattie 2009)		62. Ich tausche mich mit anderen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten. 52. Ich nehme mir Zeit, meinen Unterricht zu reflektieren.
Allgemeine Prozessmerkmale		
Definiert nach Helmke 2009	<b>Schülerorientierung (Motivierung) – Rang 3</b>	8. Ich berücksichtige inhaltliche Wünsche der SuS 9. Die SuS können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen. 33. Ich nehme Anregungen der SuS für die Gestaltung des Unterrichts auf. 38. Ich plane gezielt Phasen, in denen die SuS selbstständig freie Texte schreiben. 32. Die SuS haben freie Lesezeiten. <i>40. Die SuS kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.</i>
	<b>Strukturierung des Unterrichts –Rang 2</b>	13. Ich informiere die SuS über Lernziele der Unterrichtsstunden. <i>17. Ich bespreche mit den SuS den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar.</i> <i>10. Ich setze Rituale (Morgenkreis, Vesperzeit etc.) ein.</i>
(vgl. Hamre, Pianta et al. 2009: - behavior management - productivity - instructional learning formats)	<b>Klassenführung</b>	<i>49. Ich thematisiere mit den SuS die (Nicht-) Einhaltung von Regeln.</i> <i>58. Wenn SuS lange zu sprachlicher Äußerung brauchen, Sorge ich dafür, dass die anderen nicht unterbrechen.</i> <i>59. Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die SuS leise an ihrem Platz arbeiten.</i> <i>55. Die SuS übernehmen regelmäßig Aufgaben für die Klasse (Klassendienste).</i>
Definiert nach Gudjons 2006	<b>Individuelles Fördern / Differenzierung</b>	61. Ich erarbeite für die SuS individuelle Förderpläne. 39. Ich erarbeite gemeinsam mit den SuS individuelle Arbeitspläne, nach denen sie selbstständig arbeiten. 11. Ich gebe den SuS je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben. 43. Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der SuS fest.
Kursiv gedruckte Items nach Pilotphase geändert!		

**Tabelle 10: Merkmale und Indikatoren des Konstrukts UquaS**

Als Grundlage des Konstrukts der Beziehungskompetenz wurde die Definition des student-teacher-relationship von Hamre, Pianta, Chomat-Mooney 2009 (Hamre, 2009) herangezogen, das in Kapitel 3.6. näher beschrieben wurde. Es greift in seiner Definition die im Deutschen als wesentlich erkannten Prozessmerkmale des Unterrichts ‚lernförderliches Klima‘ und ‚Schülerorientierung‘ auf. Diese haben selbstverständlich wesentlichen Anteil an der Gestaltung der Beziehung. Auch hier wird wiederum deutlich, dass die Grenzziehung zwischen den Merkmalen künstlich ist und Überschneidungen bzw. Übergänge fließend sind. Das als wesentlich gewichtete Merkmal ‚lernförderliches Klima‘ wird deshalb nicht nochmals gesondert aufgeführt.

An der Übersichtstabelle Tabelle 10 wird das generelle Problem deutlich, dass die Beschreibung der Inhaltsebene des Konstrukts und die Zuordnung von Items zu den Inhaltsbereichen subjektiver Einschätzung unterliegt und nicht eindeutig vorzunehmen ist (vgl. Bortz et al., 2009, 200). Durch das methodisch strukturierte Vorgehen bei der Sichtung der Fachliteratur und durch den Einbezug des Expertenvotums wurde diese Subjektivität eingeschränkt und der Versuch unternommen, die **Inhaltsvalidität** zu sichern, die selbst empirisch nicht prüfbar ist.

Es ist sehr schwierig zu beurteilen, ob ein Test eine repräsentative Itemmenge enthält, insbesondere bei so breiten Fähigkeitskomplexen wie der UquaS. Dennoch sollte vermieden werden, einen Test lediglich als „das Ergebnis eines statistischen Homogenisierungsprozesses [ist], der mit theoretischer Fundierung nichts mehr zu tun hat“ (Bühner, 2011, 62) zu konzipieren. Obwohl die Sicherung der Inhaltsvalidität im Vergleich zu Berechnung von Werten bei Konstrukt- und Kriteriumsvalidität recht schwer fällt, kritisieren Bühner und Guttman das Vorgehen, Items nur deshalb zu eliminieren, weil sie nicht zur Eindimensionalität einer Teststruktur passen.

Inwiefern Kriteriumsvalidität und Konstruktvalidität die Inhaltsvalidität bestätigen können, wird sich in der Folge erweisen.

Nachdem nun die Testkonstruktion dargestellt und ein Überblick über die Inhaltsebenen gegeben wurde, widmen sich die folgenden Unterkapitel der Durchführung und Überprüfung des Testentwurfs.

### **7.2.3. Methode**

Um zu überprüfen, ob der entwickelte Fragebogen wesentliche Indikatoren sprachheilpädagogischen Unterrichts erfasst und für die antwortenden Lehrkräfte

verständlich ist, wurde zuerst ein Pilotversuch in Sachsen durchgeführt und erst anschließend eine bundesweite Befragung der Lehrer, die mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten. In Kapitel 7.2.3.1. soll das Vorgehen der Pilotierung, wenn auch sehr knapp, beschrieben werden. Die Angaben zur Hauptbefragung werden in Kapitel 7.2.3.2. und 7.2.3.3. ausführlicher dargestellt.

#### **7.2.3.1. Pilotphase in Sachsen**

Bei der Pilotphase in Sachsen wurde der Fragebogen LeFraU-S als Worddokument im E-mail-Anhang an die Vorsitzende der dgs-Landesgruppe Sachsen gesendet, die ihn an Kolleginnen und Kollegen der Spracheilschulen weiterleitete. Außerdem gab es die Möglichkeit, den Fragebogen online auszufüllen. 26 haben sich beteiligt. Diese Befragung diente in erster Linie der Schwierigkeitsanalyse der Items und sollte Hinweise auf möglichen Veränderungsbedarf hinsichtlich der Formulierung einzelner Items geben. Außerdem erhob sich die Frage, ob die gewählten Items auch tatsächlich von Praktikern als bedeutsam für sprachheilpädagogischen Unterricht eingeschätzt würden oder ob wesentliche Aspekte fehlen. Auf dem Hintergrund der Rückmeldungen wurden einige Items (in der Tabelle 10 kursiv gedruckt) umformuliert, insbesondere diejenigen, die eine extreme Schiefe aufwiesen, d.h. sehr hohe Zustimmung erfuhren. Einige Items wurden hinzugenommen bzw. weggelassen. Die ursprüngliche Itemanzahl von 54 wurde auf 65 erweitert. Die Nummern der Items im endgültigen Fragebogen sind folglich nicht mehr alle mit denen der Pilotphase identisch. Grundsätzlich war eine hohe Zustimmung zu den Items zu beobachten, so dass die Bedeutsamkeit der gewählten Items aus Sicht der Praktiker erkennbar wurde.

#### **7.2.3.2. Methodisches Vorgehen der Hauptbefragung**

An dieser Stelle soll die Zielgruppe genauer beschrieben werden, an die der nach der Pilotphase überarbeitete Fragebogen gesendet wurde sowie ein Überblick über das methodische Vorgehen der Gewinnung der Stichprobe und die eingegangenen Rückmeldungen gegeben werden.

Anhand der hier dargestellten Stichprobe erfolgt die empirische Überprüfung des Testentwurfs, die Grundlage der weiteren Bearbeitungsschritte ist. Zielgruppe waren in diesem Bearbeitungsschritt zwei ‚Teilstichproben‘, die mit einer jeweils leicht geänderten Version des Fragebogens befragt wurden.

Einerseits wurden die Lehrkräfte gebeten den Fragebogen auszufüllen, die im Herbst 2011 mit den KiSSES in ihren ersten Klassen arbeiteten, andererseits wurde er bundesweit verteilt. Ein Aufruf dazu erfolgte in der Sprachheilarbeit 5/6 2011, die im Oktober 2011 erschien. Die Zeitschrift ‚Die Sprachheilarbeit‘ erhalten alle Mitglieder der *dgs* (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik) sowie des *dbf* (Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten). Letztere arbeiten in der Regel nicht im Unterricht, sondern in freien Praxen, an Krankenhäusern etc. Mit Stand Juni 2012 hat die *dgs* 5158 Mitglieder bundesweit, unter denen allerdings auch einige Schulen sind. Insgesamt wird die Zeitschrift derzeit (Juni 2012) von 7221 Abonnenten bezogen. All diese Personen gehören potenziell zur Zielgruppe und könnten wiederum weitere Personen auf die Befragung aufmerksam gemacht haben. Es lässt sich folglich nicht mit Sicherheit sagen, wie viele Personen der Aufruf erreichte, die unterrichtlich mit sprachbehinderten Kindern arbeiten.

Alle Kollegen, die aktiv im Unterricht – egal welcher Schulform - mit sprachbehinderten Kindern tätig sind, waren aufgerufen, den **Lehrerfragebogen zum Unterricht mit spracherwerbsgestörten Kindern** bis 1.12.2011 auszufüllen. Er stand außerdem unter [www.ki-seses.de](http://www.ki-seses.de) in der Rubrik Lehrerfragebogen als online-Fragebogen oder als Word-Datei zum Download zur Verfügung (vgl. Anhang 2 LeFraU-S-Langversion). Außerdem wurde dieser Aufruf auf die Homepage des Bundesverbandes der *dgs* gesetzt und mit dem Fragebogen verlinkt.

Gleichzeitig wurde er an die Kolleginnen der am KiSSES-Projekt teilnehmenden Schulen gesendet mit der Bitte, den Bogen, bezogen auf ihren Unterricht im gerade begonnen ersten Schuljahr, auszufüllen. Die Kolleginnen im KiSSES-Projekt waren aufgefordert eine ID anzugeben, die aus Kürzel der Schule, Klasse und Namenskürzel besteht, so dass eine spätere Zuordnung der Fragebögen zu Schulen und Klassen möglich ist (vgl. Anhang 2 LeFraU-S-Langversion). Nur so lässt sich später ein Bezug von Selbsteinschätzung zur Entwicklung der Kinder in den sich beteiligenden Klassen herstellen. Selbstverständlich war auch hier die Teilnahme freiwillig. Leider haben nicht alle der beteiligten Kolleginnen den Fragebogen ausgefüllt, so dass die Erhebung von Zusammenhängen nicht in allen Settings möglich ist. Die beiden ‚Teilstichproben‘ decken sich insofern, als dass viele der an der Studie beteiligten Kolleginnen *dgs*-Mitglieder sind und auf diesem Wege den Aufruf ebenfalls erhalten haben.

Nach einigen Wochen wurde per E-mail nochmals ein Aufruf über die Landesvorsitzenden der dgs-Landesgruppen an ihre Mitglieder versendet, um erneut um das Ausfüllen des Bogens zu bitten. Ein ähnlicher Aufruf erging an die sich beteiligenden Kolleginnen. Zusätzlich zu den oben dargestellten Items zum Unterricht enthielt der bundesweite Fragebogen Items zu den Rahmenbedingungen der Beschulung sprachbehinderter Kinder in den jeweiligen Bundesländern. Daran hatte die dgs im Zusammenhang mit den politischen Diskussionen um die Umsetzung inklusiver Beschulung besonderes Interesse. Auf die Ergebnisse aus dieser Befragung wird im Folgenden nicht näher eingegangen, da sie für dieses Forschungsprojekt kaum Relevanz haben. Allerdings war der bundesweite Fragebogen durch den zusätzlichen Teil deutlich länger, was Einfluss für die Zahl der Rückmeldungen gehabt haben könnte.

Sowohl die bundesweite Befragung als auch die Befragung der Lehrkräfte an den sich beteiligenden Schulen endete mit dem Kalenderjahr 2011, so dass etwa 10 Wochen zur Beantwortung zur Verfügung standen.

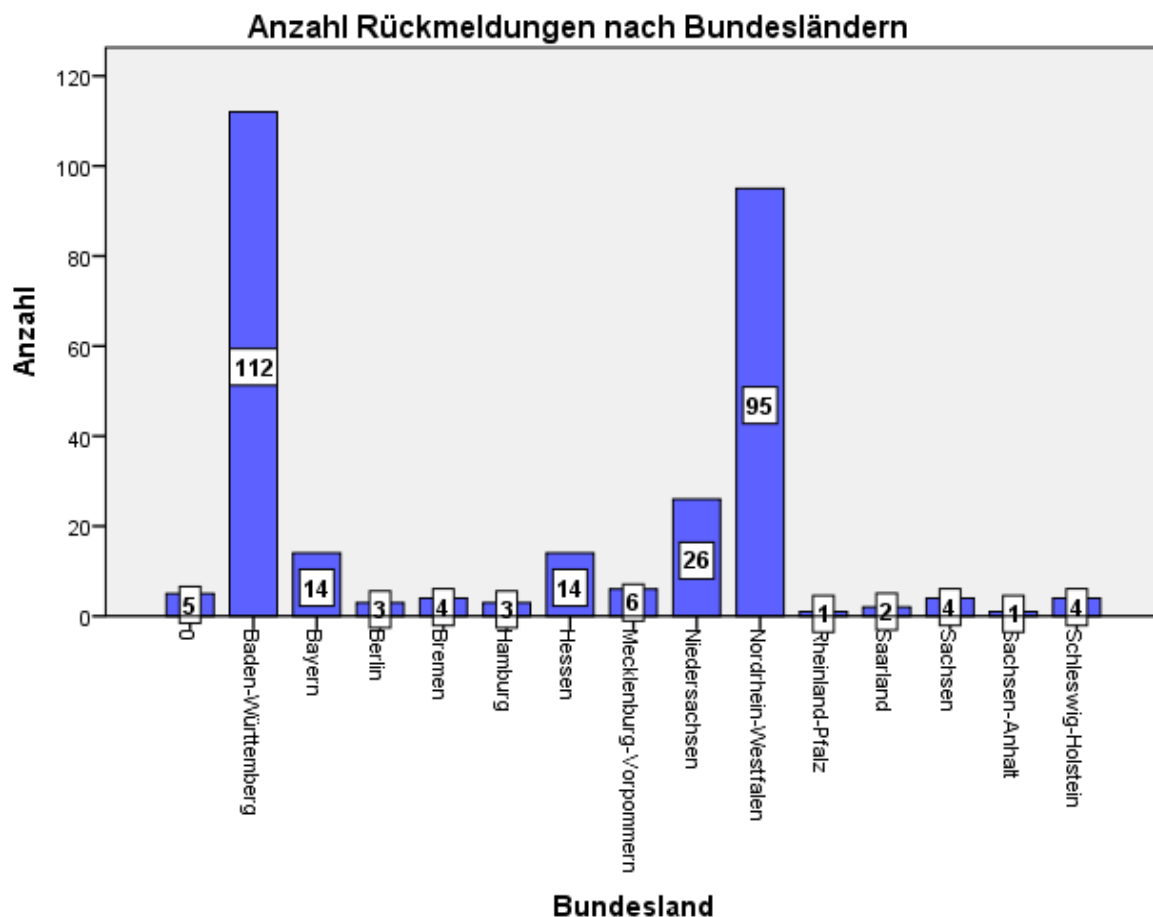
#### **7.2.3.3. Stichprobe**

Wie gerade dargestellt, kamen die Rückmeldungen aus zwei verschiedenen Teilstichproben mit inhaltlich identischen Items aber leicht veränderten Fragen zur Person und zu den systemischen Rahmenbedingungen der Beschulung. Der Fragebogen wurde auch von einigen Grundschullehrern ausgefüllt, die an der Studie beteiligt sind. Die Beschreibung dieser KiSSES-Teilstichprobe erfolgt deshalb nochmals gesondert in Kapitel 8.3.4. An dieser Stelle wird die Gesamtstichprobe aller Rückmeldungen in den Blick genommen. Von den Rückmeldungen aus den an der KiSSES-Studie mitwirkenden Schulen verbleiben nach der Zuordnung 54. Bundesweit kamen 240 Bögen zurück, so dass für die weitere Analyse eine Gesamtstichprobengröße von  $N=294$  Fragebögen vorliegt.

Im Folgenden soll die Verteilung der Gesamtstichprobe nach Herkunft, Alter, Klassenstufe etc. dargestellt werden.

Die Anzahl der Rückläufe verteilt nach Bundesländern spiegelt in gewisser Weise auch die bildungspolitische Situation in Deutschland wieder. Von den 16 Bundesländern beteiligten sich 14 an der Befragung, aus Brandenburg und Thüringen gab es keine Rückmeldungen. Dort ist die Anzahl der dgs-Mitglieder inzwischen sehr gering. Die Landesgruppe Brandenburg hat mit Stand Juni 2012 40 Mitglieder, Thüringen 14. In beiden Bundesländern gibt es praktisch keine Förderschulen Sprache mehr, d.h. die Kolleginnen vor Ort arbeiten im

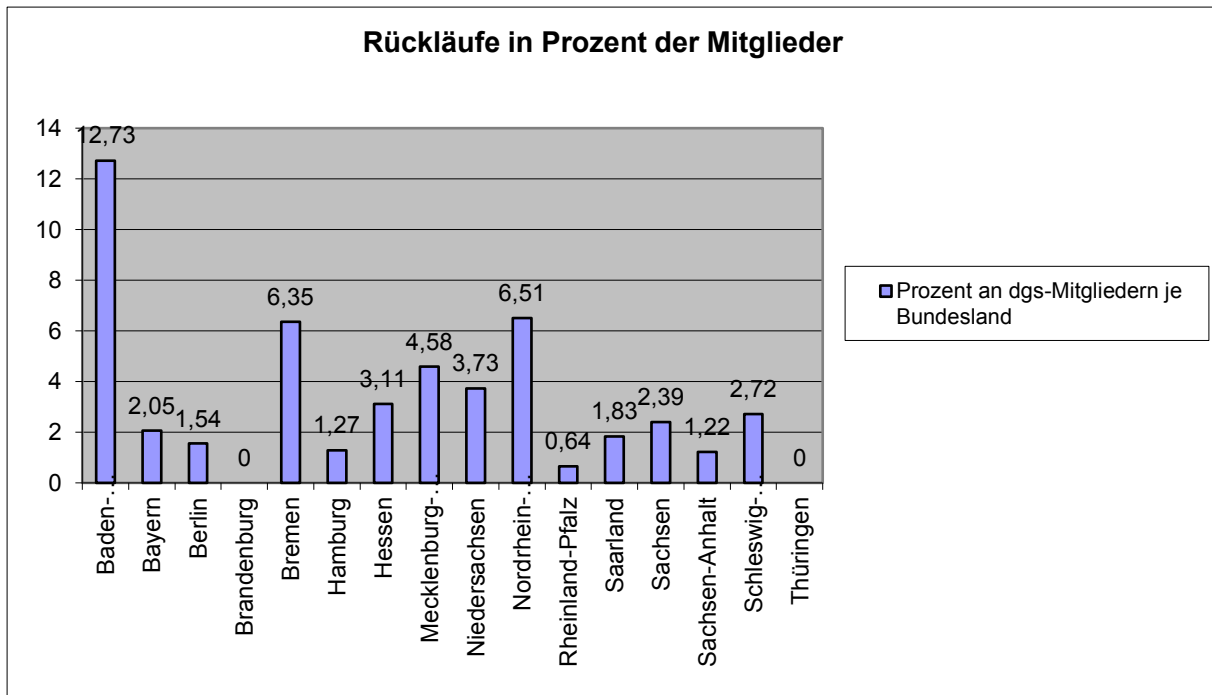
gemeinsamen Unterricht an allgemeinen Schulen, im sonderpädagogischen Dienst oder in der Beratung. Dies macht es schwer, den sehr spezifisch auf unterrichtliches Arbeiten ausgerichteten Fragebogen auszufüllen, wie die Landesvorsitzenden dort rückmeldeten. Nicht in allen Bundesländern ist dies den Kolleginnen in derselben Weise möglich, da er nach Häufigkeit der Umsetzung der Indikatoren im Unterricht fragt. Bundesländer mit hoher Rückmeldequote wie Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg haben noch ein differenzierter ausgebauten Sonderschulwesen und höhere Mitgliederzahlen. Die Rückmeldungen waren wie folgt über die Bundesländer verteilt (5 Personen haben keine Angabe gemacht), wobei die Fragebögen der an der Forschungsstudie beteiligten Lehrkräfte, die ja alle aus Baden-Württemberg stammen, nicht gesondert aufgeführt werden.



**Abbildung 18: Verteilung auf Bundesländer**

Betrachtet man die Rückmeldungen im Verhältnis zur Anzahl der dgs-Mitglieder (Stand Juni 2012), so ergibt sich eine durchschnittliche Beteiligung von 3,14%, wobei Baden-Württemberg mit über 12% der Mitglieder deutlich überrepräsentiert ist. Dies liegt sicher

auch daran, dass die KiSSES-Studie in Baden-Württemberg einen höheren Bekanntheitsgrad genießt als in anderen Bundesländern.

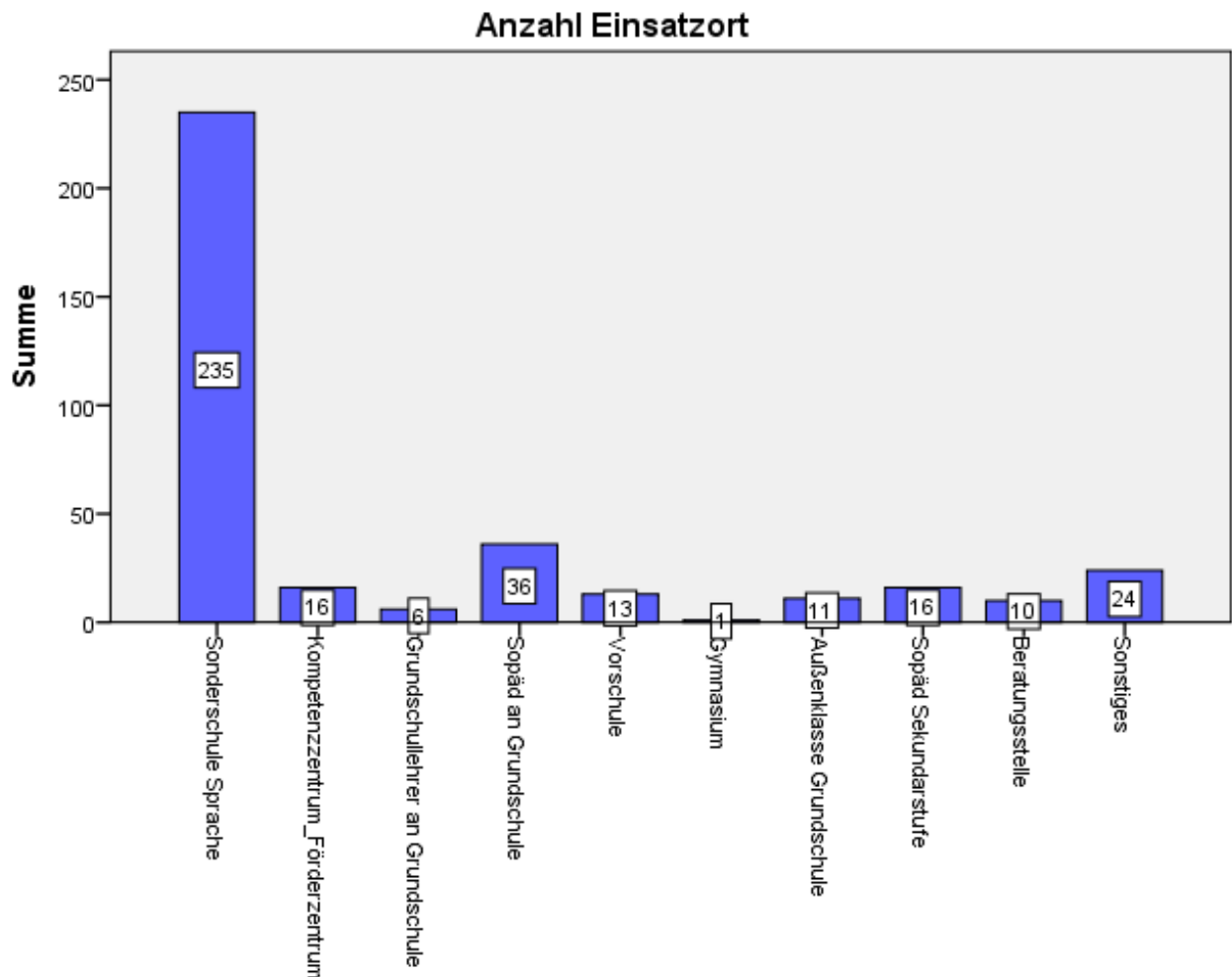


**Abbildung 19: Prozent sich beteiligender dgs-Mitglieder**

Die Kolleginnen sind an unterschiedlichen Förderorten eingesetzt, wobei der größte Teil von 235 Personen an einer Förderschule Sprache arbeitet, 36 arbeiten als Sonderpädagogen an einer Grundschule, weitere 11 an Außenklassen an Grundschulen, 16 an einem Kompetenzzentrum mit mehreren Fachrichtungen. Die 6 Rückmeldungen von Grundschullehrern an Grundschulen entstammen der KiSSES-Stichprobe.

Mehrfachnennungen hinsichtlich des Einsatzortes waren möglich. 6 Personen haben keine Angabe zum Einsatzort gemacht, 54 eine Doppelnennung und 13 sogar eine Dreifachnennung. Daran wird deutlich, dass etwa ein Viertel der Kolleginnen in der Praxis in mehreren Arbeitsfeldern tätig ist. Bei der Analyse der Einsatzorte ist zu berücksichtigen, dass hier bundeslandspezifische Unterschiede bestehen und das System der Länder prägend ist, aus denen die meisten Rückmeldungen kommen. Außerdem erforderte das Ausfüllen des Fragebogens unterrichtliche Praxis, die in Beratungskontexten nicht in gleicher Weise gegeben ist, so dass Kolleginnen mit diesem Tätigkeitsschwerpunkt den Fragebogen nicht ausfüllen konnten.

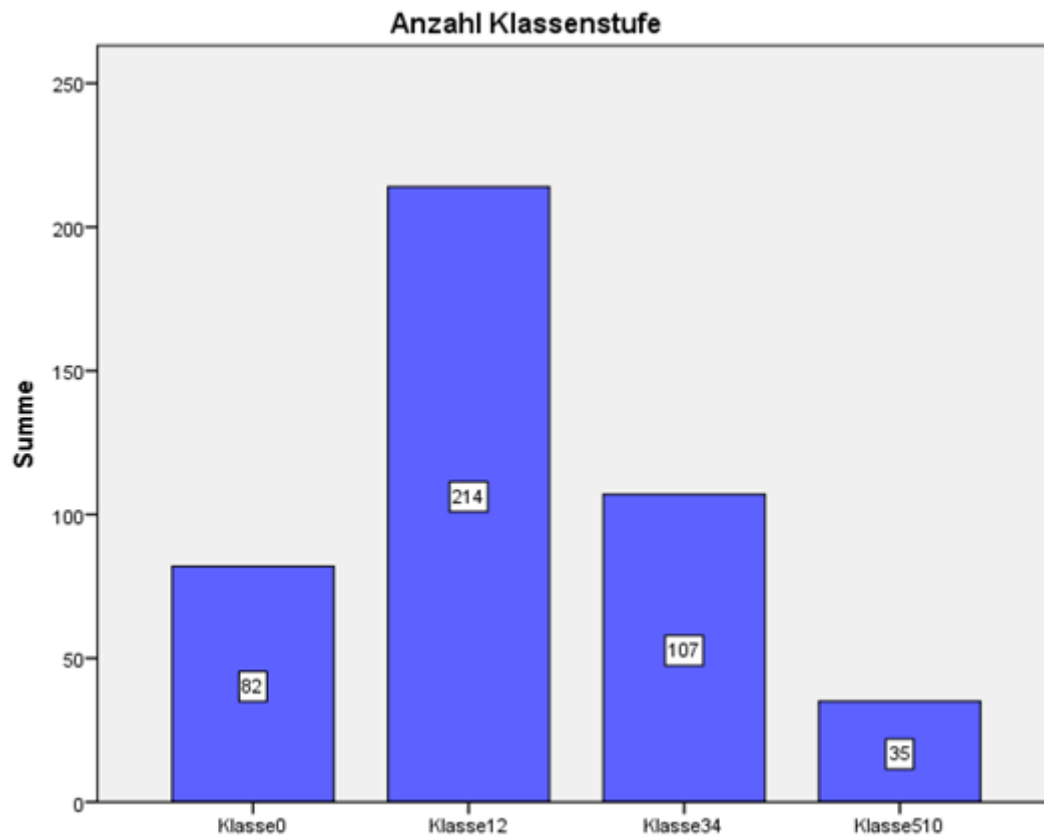
Die Verteilung nach dem Einsatzort stellt sich im LeFraU-S wie folgt dar:

**Abbildung 20: Einsatzort**

Die Verteilung über die Klassenstufen zeigt einen deutlichen Schwerpunkt bei den Klassen 1 und 2. Dies entspricht dem pyramidalen Aufbau des Sprachheilwesens. Die Förderschule Sprache ist von ihrem Selbstverständnis her schon immer als Durchgangsschule konzipiert. Die Anzahl der Kinder mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot mit Schwerpunkt Sprache nimmt demnach mit zunehmender Klassenstufe ab. So haben viele Förderschulen mehrere Klassen 1 und 2, eine reduzierte Anzahl in Klassenstufe 3 und 4 und teilweise nur noch eine oder gar keine Klasse 5 und 6.

Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich, wenn die beteiligten Lehrkräfte in unterschiedlichen Klassenstufen eingesetzt waren. Bei Lehrkräften in jahrgangsgemischten Klassen ist dies grundsätzlich der Fall. Dies wurde allerdings nicht gesondert abgefragt:

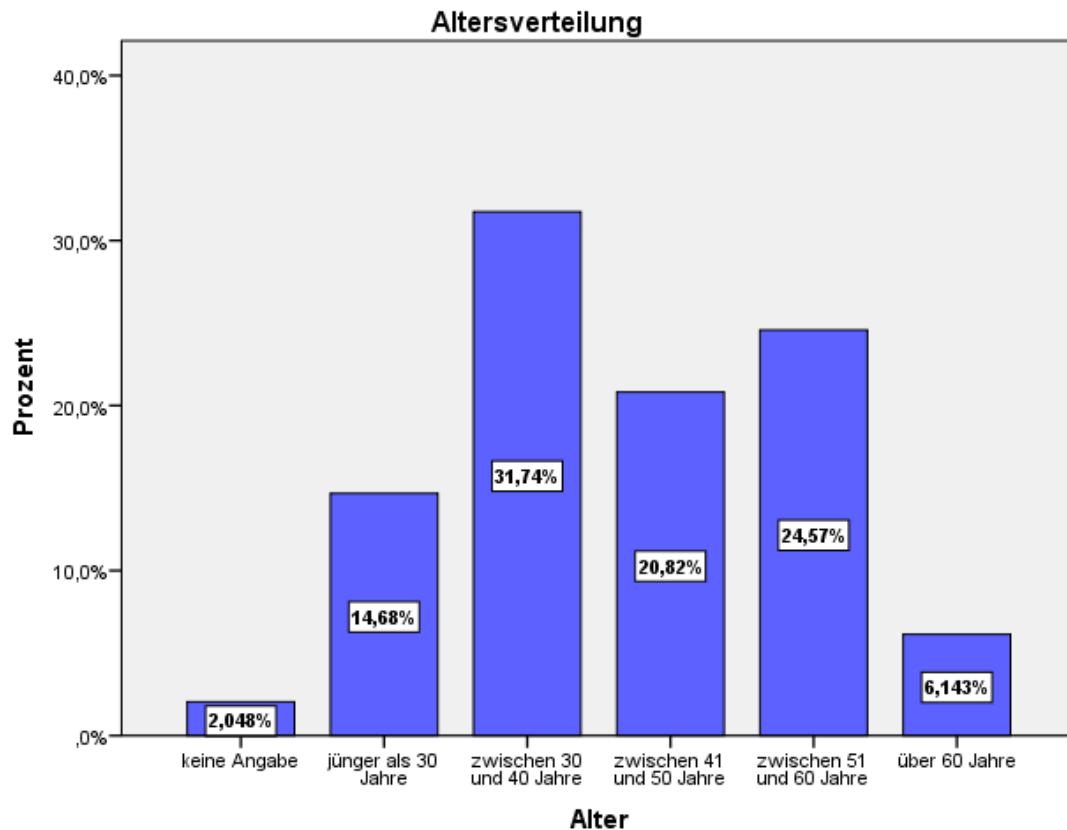




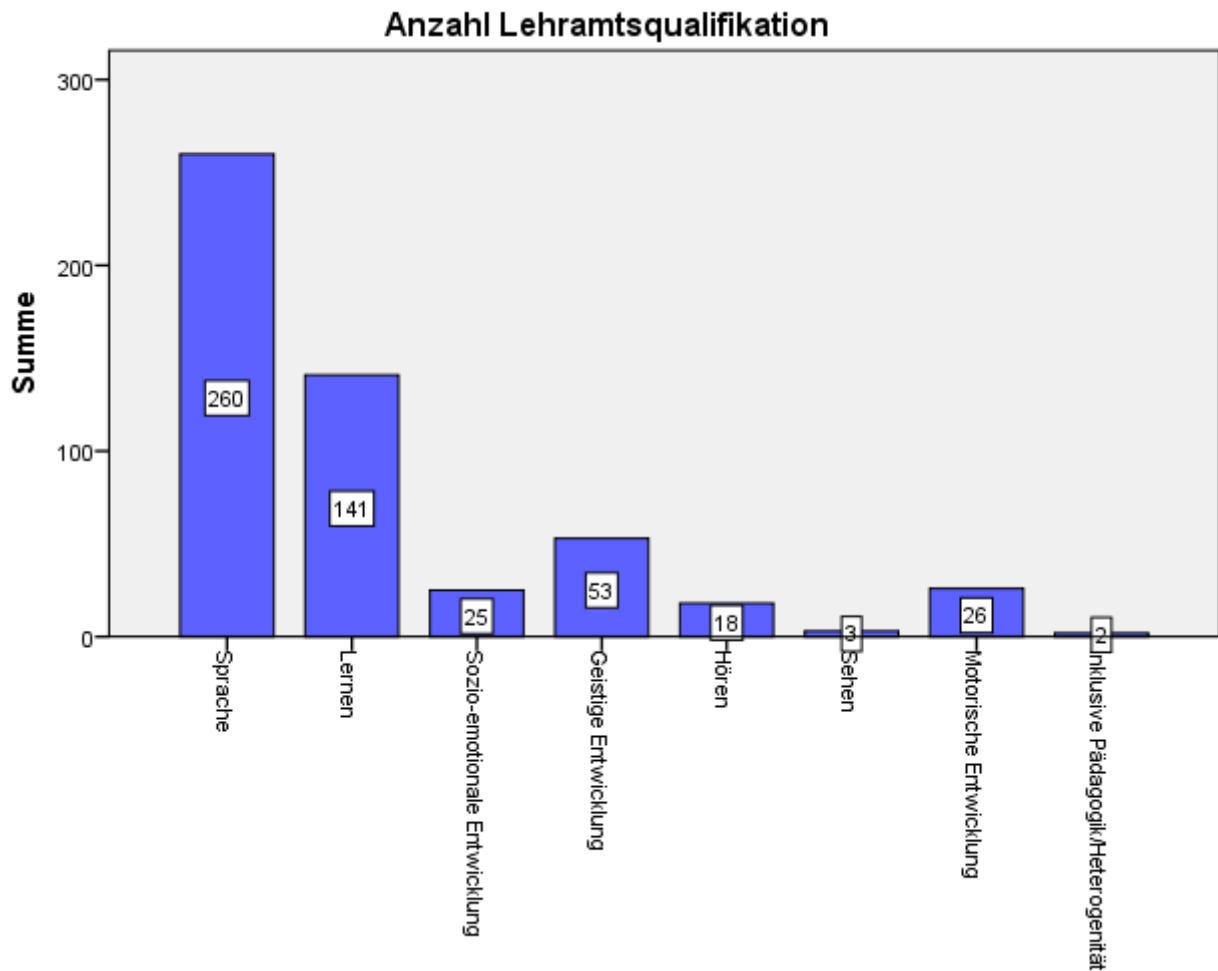
**Abbildung 21: Klassenstufe**

Hier wird deutlich, dass 82 Personen auch im vorschulischen Bereich arbeiten, wie z.B. in Schulkindergärten, Eingangsklassen, o.ä... Die Anzahl der in Klasse 3 und 4 tätigen Personen ist etwa um die Hälfte geringer als die der Kolleginnen in den Klassen 1 und 2. In Klasse 5 und 6 wiederum nimmt die Anzahl nochmals um etwa zwei Drittel ab. Dies spiegelt die Schülerzahlen wider, wie sie in Kapitel 1 am Beispiel von BW beschrieben wurden, und macht den pyramidalen Aufbau der SfS deutlich.

Die Probanden wurden zusätzlich um die Angabe ihres Lebensalters in vorgegebenen Zehnjahresbändern gebeten. Dabei stellt sich die Altersverteilung insgesamt wie folgt dar:

**Abbildung 22: Alter**

Die Lehramtsqualifikation der sich beteiligenden Lehrkräfte bezogen auf die studierten Fachrichtungen zeigt klar einen großen Prozentsatz fachspezifisch ausgebildeter Personen. Dabei wird nicht zwischen erster und zweiter Fachrichtung gewichtet, da in manchen Bundesländern nur eine Fachrichtung ausgebildet wird. 88,44% der Kolleginnen, die den Bogen ausgefüllt haben, haben die Fachrichtung Sprache im Haupt- oder Nebenfach studiert. Bei lediglich 11,56% ist dies nicht der Fall. 27 Personen haben keine Angaben gemacht, wobei dies nicht ausschließlich als fehlende Angabe gewertet werden kann, da die Kolleginnen mit Lehramtsqualifikation Grundschule, von denen einige seit Jahren an Sfs arbeiten, keine sonderpädagogischen Fachrichtungen studiert haben. Das folgende Schaubild gibt einen Eindruck über die Verteilung der Fachrichtungen:



**Abbildung 23: Lehramtsqualifikation**

Da bei 260 von 294 Fragebögen die Fachrichtung Sprache als eine der studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen angegeben ist, ist davon auszugehen, dass die Zielgruppe tatsächlich Lehrkräfte sind, die während des Studiums fachspezifisches Wissen erworben haben und aktuell mit sprachbehinderten Kindern in ihrer Praxis arbeiten. Ein großer Teil ist nach wie vor an einer Förderschule ‚Sprache‘ eingesetzt und hat neben der Fachrichtung ‚Sprache‘ den Schwerpunkt ‚Lernen‘ gewählt.

Es handelt sich demnach um eine Stichprobe, die vorwiegend im Anfangsunterricht arbeitet und eine fachspezifische Ausbildung genossen hat, so dass von einem Professionswissen im Umgang mit KiSSES auszugehen ist, das sicherlich großen Unterschieden zwischen den Bundesländern unterliegt.

#### **7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs**

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Grundlagen und Entscheidungen der Konstruktion des Fragebogens beschrieben sowie wesentliche Informationen zur

Durchführung der Erhebung und der dazu gewonnen Stichprobe gegeben wurden, beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Evaluation des Testentwurfs. Dazu gehören nach Bühner (2011, 216) die Itemcodierung und Schwierigkeitsanalyse mit SPSS sowie die Reliabilitätsanalyse. Im Anschluss daran sollen in den Kapiteln 7.3. ff. weitere methodische Schritte dargestellt werden, die der Weiterentwicklung des Instruments dienen.

#### **7.2.4.1. Itemkodierung und Schwierigkeitsanalyse**

Die Items der Skala zur Unterrichtsqualität wurden wie folgt umkodiert:

Nie:	keinmal – 1 mal im Jahr	= 1
Selten:	mehrmals im Halbjahr	= 2
Gelegentlich:	mehrmals im Monat	= 3
Oft:	Mehrmals in der Woche	= 4
Sehr oft:	mehrmals am Schulvormittag	= 5
Immer:	mehrmals pro Schulstunde	= 6
Nicht zu beantworten:		= 0 (definiert als fehlender Wert)

Die Umkodierung der Kategorie ‚Nicht zu beantworten‘ stellte eine besondere Herausforderung dar, da die Unterscheidung zu den Items mit fehlenden Werten unklar war und der Interpretation unterlag. War das Item nur nicht zu beantworten, weil eine Einschätzung der Häufigkeit problematisch war oder weil die betreffende Kollegin dies auf Grund mangelnder Kenntnis des Iteminhalts nicht beurteilen konnte. Es konnte folglich nicht differenziert werden zwischen Problemen mit der Skalierung und fehlenden Kompetenzen, die die Bewertung 0 gerechtfertigt hätten. So ist hier der Vorschlag Bühners leitend, der grundsätzlich die Bewertung der Kategorie ‚Nicht-zu-beantworten‘ als fehlenden Wert empfiehlt (Bühner, 2011, 116).

Auf diese Weise lässt sich der Mittelwert eines jeden Items berechnen, der für die psychometrische Schwierigkeit des Items steht. Da davon auszugehen ist, dass die Personen der Stichprobe den Items in hohem Maße zustimmen, wie sich in der Pilotphase in Sachsen schon gezeigt hat, ist mit hohen Mittelwerten zu rechnen, d.h. mit psychometrisch schweren Items. Obwohl es bei Ratingskalen eher angemessen wäre, den Median als Schwierigkeitsindex zu nutzen, da sie in der Regel Ordinalskalenniveau haben, wird der Mittelwert hier bevorzugt, da „Durch die schiefe Verteilung (bzw. geringere Varianz) [...]

auch ihre Differenzierungsfähigkeit zwischen Personen eingeschränkt“ (Bühner, 2011, 220) ist.

Grundsätzlich ist eine breite Streuung der Schwierigkeitsindizes wünschenswert, um besser zwischen den verschiedenen Personen differenzieren zu können. Da der Fragebogen aber durchweg Items enthält, die Zustimmung vieler Experten gefunden haben und in der Literatur für bedeutsam gehalten werden, wird das hier nicht der Fall sein. Es ist folglich mit einer sehr schiefen Verteilung der Antworten zu rechnen, nicht unbedingt mit normalverteilten. Damit sinkt die Trennschärfe der Items. Dennoch wird hier auf eine Korrektur der Schwierigkeitsindizes verzichtet, da der Fragebogen auch zum Ziel hat, die tatsächliche Häufigkeit des Einsatzes der unterschiedlichen Items zu erfassen. Auch Bühner empfiehlt, auf eine Korrektur der Schwierigkeitsindizes zu verzichten und die Skala ‚nicht zu Tode zu homogenisieren‘, nur um hohe Reliabilität zu erzielen (Bühner, 2011, 249).

Für beide Skalen IST und SOLL wurde diese Itemanalyse vorgenommen. Dazu mussten zuvor die Werte der SOLL-Skala, die laut Anweisung bei Nicht-Ausfüllen denen der IST-Skala entsprachen, ergänzt werden. Anschließend wurde die gesamte Datei in SPSS eingelesen, wo alle weiteren Auswertungsschritte erfolgten. Diese werden im Folgenden für die beiden Skalen getrennt dargestellt, wobei der Schwerpunkt bei der IST-Skala liegen soll, die ja nach Einschätzung der Lehrkräfte die tatsächliche Praxis wiedergibt.

### **Analyse der IST-Skala**

Der Analyse der IST-Skala können nur die Rückmeldungen zugrundegelegt werden, die diese Skala auch ausgefüllt haben. Bei 13 Personen ist dies nicht der Fall. Sie konnten auf Grund ihres momentanen Arbeitsschwerpunktes in der Frühförderung, in der Kooperation o.ä. die Umsetzung der tatsächlichen Häufigkeit im Unterricht nicht beantworten und haben deshalb nur die SOLL-Skala ausgefüllt. Von den insgesamt 294 bleiben für die Analyse der IST-Skala folglich 281. Von diesen liegt die Anzahl fehlender Werte zwischen 0 und 28, mit einem Mittelwert von 2,51 und einer SD von 3,99.

Statistiken			
		fehlende Werte IST	fehlende Werte SOLL
N	Gültig	281	281
	Fehlend	0	0
Mittelwert		2,5160	1,1388
Standardabweichung		3,99382	2,28785

Tabelle 11: Mittelwert fehlende Werte

fehlende Werte IST				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
,00	110	39,1	39,1	39,1
1,00	58	20,6	20,6	59,8
2,00	27	9,6	9,6	69,4
3,00	19	6,8	6,8	76,2
4,00	13	4,6	4,6	80,8
5,00	9	3,2	3,2	84,0
6,00	13	4,6	4,6	88,6
7,00	4	1,4	1,4	90,0
8,00	4	1,4	1,4	91,5
Gültig 9,00	7	2,5	2,5	94,0
10,00	6	2,1	2,1	96,1
11,00	1	,4	,4	96,4
12,00	5	1,8	1,8	98,2
13,00	1	,4	,4	98,6
17,00	1	,4	,4	98,9
24,00	1	,4	,4	99,3
27,00	1	,4	,4	99,6
28,00	1	,4	,4	100,0
Gesamt	281	100,0	100,0	

Tabelle 12: Übersicht fehlende Werte IST

Für den Umgang mit Bögen mit fehlenden Werten gibt es die Möglichkeit, diese auszuschließen, die fehlenden Werte über Schätzung zu ergänzen, einen bestimmten Anteil an fehlenden Werten zu tolerieren oder eine Imputation durchzuführen. Letzteres erfolgt in einem späteren Schritt im Zusammenhang mit der Faktorenanalyse. An dieser Stelle werden Rückmeldungen mit 10 und mehr fehlenden Werten nicht berücksichtigt, da der Einfluss auf

den Gesamtindex mehr als eine Standardabweichung beträgt (vgl. Kapitel 7.4. Überlegungen zur Skalierung). Es verbleiben N=264 Personen, die der weiteren Analyse zugrunde liegen. Es wird deutlich, dass der Mittelwert der meisten Items über der Skalenmitte von 3,5 liegt, abgesehen von den Items 63-65 (links steil) sowie 39 und 28, was durch die Formulierung bedingt ist. Es handelt sich hierbei um Items, die grundsätzlich seltener in der Praxis durchgeführt werden (wie z.B. die Teilnahme an Fortbildungen, Reflexion des Unterrichts etc.). Wie erwartet ist insgesamt eine hohe Itemschwierigkeit zu beobachten und damit große Zustimmung zu den Items.

Am stärksten weichen folgende Items vom Skalenmittelpunkt nach oben ab (Mittelwert über 5): 5, 10, 12, 23, 25, 27, 31, 35, 45, 55, 58, 59. Die meisten Items sind links schief, insbesondere die Items, die wie gerade genannt, stark vom Mittelwert abweichen. Über dem Wert von -1.0 liegen die folgenden: 5, 10, 12, 23, 27, 45, 59. Die Items 63 und 64 hingegen sind auf Grund der geringeren Häufigkeit stark rechts schief.

Nicht immer werden alle Antwortkategorien genutzt. Am häufigsten fehlt Antwortkategorie 1 (nie – einmal im Jahr), wobei es auch Items gibt, die selbst die Kategorien 2 und 3 nicht ausnutzen (vgl. Item 31 und 35). Sie differenzieren damit schlechter zwischen den Personen. Neben Minimum, Maximum und Mittelwert kann die Standardabweichung zur Itemanalyse herangezogen werden. Diese bewegt sich zwischen 0,67 (Item 35) und 1,67 (Item 2).

Die Varianz um den Mittelwert ist sehr unterschiedlich. Während Item 35 eine sehr geringe Varianz aufweist, gibt es Items, die mit einem Wert von über 2.0 (Items 2, 28, 61) eine hohe Varianz aufweisen.

Außerdem wurde eine explorative Datenanalyse durchgeführt, aus der alle Bögen mit fehlenden Werten ausgeschlossen werden und insgesamt noch N=110 verbleiben. Diese verschärft das Bild der hier dargestellten deskriptiven Statistik noch. Mit ihr wurde eine grafische Kontrolle der Histogramme vorgenommen. „Eine Prüfung, ob Items näherungsweise normalverteilt sind, ist inhaltlich nicht sinnvoll, da Items eines Tests per Definition nicht normalverteilt sein können, weil sie diskrete Antwortkategorien verwenden. (Bühner, 2011, 233).

### 7.2.4.2. Reliabilitätsanalyse

Zur Durchführung der Reliabilitätsanalyse gibt es mehrere methodische Möglichkeiten. Grundsätzlich geht die Reliabilitätsbestimmung von eindimensionalen Tests aus, deren Items ein und dasselbe Konstrukt erfassen. „Demgegenüber haben mehrdimensionale Tests die Aufgabe, Teilspekte eines komplexen Merkmals mittels sog. Untertests (...) separat zu messen“ (Bortz et al., 2009, 199). Dies ist bei vorliegendem Verfahren der Fall, so dass der Vorschlag von Bortz et al. (2009) aufgegriffen wird, die Reliabilität der Subskalen nach Faktorenanalyse gesondert zu berechnen (Kapitel 7.4.2.3. Ergebnisse).

Als Modell für die Überprüfung der internen Reliabilität wurde aus den in Kapitel 6.3.2. dargestellten Möglichkeiten das Modell von Guttman ausgewählt, da dieses für das vorliegende Konstrukt am passendsten erschien: „Diese Reliabilitätsschätzung ist dann anzuwenden, wenn der Test aus sehr heterogenen Items besteht, die jeweils nur einen geringen Teil des angestrebten Konstrukts messen“ (Bühner, 2011, 237). Dies trifft auf das Konstrukt UquaS in besonderer Weise zu, da die Qualitätsmerkmale teilweise sehr verschiedene Aspekte erfassen. Entscheidend für die Guttmansche Reliabilitätsprüfung ist vor allem Lambda 2, das äquivalent zu Cronbachs  $\alpha$  ist.

Bei der Reliabilitätsanalyse werden Personen mit einem fehlenden Wert automatisch ausgeschlossen (listenweiser Fallausschluss). Dies kann durch paarweisen Fallausschluss oder die Ersetzung fehlender Werte durch Mittelwerte umgangen werden. Allerdings wird von dieser Methode abgeraten. Stattdessen wird die Imputationsmethode empfohlen. Zuerst wurde folglich eine Reliabilitätsanalyse mit den verbleibenden N= 110 Fragebögen durchgeführt und diese im Anschluss durch eine Reliabilitätsanalyse nach Imputation ergänzt, um diese abzusichern. Beide sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

#### Reliabilitätsanalyse mit N=110 Fragebögen

Auswertung der Itemstatistiken							
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Inter-Item-Korrelationen	Teil 1	,304	-,031	,738	,769	-24,202	,017
	Teil 2	,346	-,128	,742	,870	-5,785	,020
	Beide Teile	,309	-,128	,742	,870	-5,785	,017

**Tabelle 13: Inter-Item-Korrelation**



Reliabilitätsstatistiken	
1	,950
2	,967
3	,964
Lambda 4	,907
5	,956
6	.
Anzahl der Items	65

**Tabelle 14: Reliabilitätsstatistik LeFraU-S**

Bei den 110 der insgesamt 294 berücksichtigten Fälle ist Lambda 2 mit 0.967 hoch. Auch die durchschnittliche InterItemkorrelation (MIC) ist mit .309 im geforderten Bereich zwischen 0.20 und 0.40. Die Varianz der Korrelation ist mit .017 immer noch gering. Damit variieren die Interkorrelationen nicht besonders stark. Allerdings kommen negative InterItemkorrelationen vor.

Die Korrelation einzelner Items mit der Summe der restlichen Items (Item-Skala-Korrelation), die die Trennschärfe angibt, ist bei folgenden Items gering ( $r < 0.30$ ): 45. Alle anderen Trennschärfen sind mittelmäßig ( $r < 0.40$ ): 1, 19, 25, 27, 59 oder hoch.

Chronbachs Alpha verbessert sich durch das Weglassen einzelner Items nicht wesentlich, wobei das vermutlich der hohen Itemmenge zu schulden ist.

Anschließend wurde eine multiple Imputation durchgeführt, da dies die Standardmethode darstellt, um mit fehlenden Werten umzugehen. Für die Imputation wurden nur ausgefüllte Bögen verwendet von Personen mit Lehramtsqualifikation Sonderschule. Diejenigen, die Lehramtsqualifikation Grundschule hatten, wurden nicht berücksichtigt, da es hier in erster Linie um fachspezifisches Handeln in unterrichtlichen Kontexten geht. Da die Imputationsdatei nachher die Grundlage für die Faktorenanalyse bildet, bei der die Erfassung dieses fachspezifischen Handelns wesentliche Zielstellung ist, das in einem nächsten Schritt im Unterschied zu dem der Grundschullehrkräfte betrachtet werden soll (vgl. Kapitel 7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer), werden hier auch nur die entsprechenden Personen einbezogen. Ebenso nicht einbezogen in die Imputation wurden Rückmeldungen von Lehrkräften, die in der Sekundarstufe arbeiten,

da die Items sich eher auf den Unterricht im Unterstufenbereich beziehen und so automatisch zu niedrigeren Häufigkeiten in der Sekundarstufe führen. Es verbleiben N=232.

### Reliabilität nach Imputation:

Zusammenfassung der Fallverarbeitung		
	N	%
Gültig	1255	90,2
Fälle Ausgeschlossen <sup>a</sup>	137	9,8
Gesamt	1392	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Tabelle 15: Fälle Imputation**

Reliabilitätsstatistiken	
1	,940
2	,957
3	,955
4	,898
5	,946
6	.
Anzahl der Items	65

**Tabelle 16: Reliabilität nach Imputation**

Auswertung der Itemstatistiken								
		Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Inter-Item- Korrelationen	Teil 1	,261	-,029	,647	,676	-22,164	,011	33 <sup>a</sup>
	Teil 2	,289	-,029	,667	,696	-23,335	,012	32 <sup>b</sup>
	Beide Teile	,261	-,043	,667	,711	-15,370	,011	65

**Tabelle 17: Inter-Item-Korrelation nach Imputation**

Die Reliabilität ist mit Lamda 2 = 0.957 nach wie vor hoch. Die durchschnittliche InterItemkorrelation (MIC) ist mit 0.261 im geforderten Bereich zwischen 0.20 und 0.40. Die Varianz der Korrelation ist mit .011 gering. Damit variieren die Interkorrelationen nicht besonders stark. Es kommen negative InterItemkorrelationen vor, die allerdings gering sind. Die Korrelation einzelner Items mit der Summe der restlichen Items (korrigierte Item-Skala-Korrelation), die die Trennschärfe angibt, ist bei Item 3 gering ( $r < 0.30$ ).

Damit unterscheiden sich die Ergebnisse der beiden Reliabilitätsanalysen nicht wesentlich voneinander und sind in beiden Fällen als gut zu bewerten.

### Analyse der SOLL-Skala

Die Soll-Skala dient dazu abzufragen, wie theoretisch wünschenswert die Items nach Ansicht der Praktiker sind, auch wenn die praktische Umsetzung manchmal zu wünschen übrig lässt.

In einem qualitativen Teil können Gründe für die Diskrepanz angegeben werden, sofern sie vorhanden ist, und Hinweise auf die subjektiven Überzeugungen der Lehrkräfte geben.

Diese wünschenswerte Skala konnten auch die Personen ausfüllen, die aktuell nicht mehr regelmäßig unterrichtlich tätig sind, so dass insgesamt mehr Rückmeldungen vorliegen. Die Anzahl fehlender Werte ist insgesamt geringer und verteilt sich wie folgt:

fehlende Werte SOLL				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
,00	172	58,5	58,5	58,5
1,00	56	19,0	19,0	77,6
2,00	17	5,8	5,8	83,3
3,00	16	5,4	5,4	88,8
4,00	7	2,4	2,4	91,2
5,00	4	1,4	1,4	92,5
6,00	5	1,7	1,7	94,2
Gültig 7,00	2	,7	,7	94,9
8,00	3	1,0	1,0	95,9
9,00	1	,3	,3	96,3
10,00	4	1,4	1,4	97,6
11,00	2	,7	,7	98,3
18,00	1	,3	,3	98,6
65,00	4	1,4	1,4	100,0
Gesamt	294	100,0	100,0	

**Tabelle 18: fehlende Werte SOLL**

Damit liegen der Itemanalyse nach Ausschluss der Bögen mit mehr als 10 fehlenden Werten 283 Bögen zugrunde, für die Reliabilitätsanalyse verbleiben 172.

Zusammenfassung der Fallverarbeitung		
	N	%
Gültig	172	60,8
Fälle Ausgeschlossen <sup>a</sup>	111	39,2
Gesamt	283	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen  
in der Prozedur.

**Tabelle 19: Anzahl Fälle SOLL**

Reliabilitätsstatistiken	
1	,960
2	,976
3	,975
Lambda 4	,926
5	,966
6	.
Anzahl der Items	65

**Tabelle 20: Reliabilität SOLL**

		Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	Teil 1	5,139	4,430	5,692	1,262	1,285	,135	33 <sup>a</sup>
	Teil 2	4,941	3,256	5,767	2,512	1,771	,377	32 <sup>b</sup>
	Beide Teile	5,042	3,256	5,767	2,512	1,771	,260	65
Inter-Item- Korrelationen	Teil 1	,422	,158	,749	,590	4,730	,011	33 <sup>a</sup>
	Teil 2	,413	,102	,865	,762	8,455	,017	32 <sup>b</sup>
	Beide Teile	,401	,063	,865	,802	13,816	,013	65

**Tabelle 21: Inter-Item-Korrelation SOLL**

Die Reliabilität ist mit Lambda 0.976 und mit der IST-Skala vergleichbar. Der Mittelwert aller Items liegt über 4 (abgesehen von 63-65) und damit über dem Skalenmittelpunkt von 3,5.

Die Standardabweichung ist bei den meisten Items unter 1. Damit zeigt sich eine sehr starke Zustimmung zu den Items (psychometrisch schwierige Items), was deren Bedeutsamkeit in der praktischen Arbeit bestätigt. Nach Meinung der Lehrkräfte müssten alle Prozessmerkmale oft, d.h. mehrmals pro Woche eingesetzt werden, um den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, noch häufiger als sie es tatsächlich tun.

### **7.2.5. Interpretation**

Nach Itemanalyse und Reliabilitätsprüfung sowohl der IST- als auch der SOLL-Skala lässt sich sagen, dass der Fragebogen in der vorliegenden Fassung reliabel ist.

Einige Items sind statistisch deutlich weniger geeignet als andere, so dass der Fragebogen einer weiteren Überarbeitung bedarf. Welche Kriterien für Ausschluss bzw. Erhalt angelegt werden, wird in Kapitel 7.4.2.2. Auswertungsmethode dargestellt. Diese Entscheidung wird erst nach Faktorenanalyse getroffen, da die unterschiedlichen Faktorladungen ein weiteres Kriterium darstellen. Insgesamt ist die Zustimmung zu den Items sehr hoch, was die Differenzierungsfähigkeit des Instrumentes einschränkt.

Allerdings erfasst der Fragebogen nach Ansicht der Praktiker ganz offensichtlich für wesentlich gehaltene Merkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern, wie die SOLL-Skala zeigt. Dies ist für die innere Validität ein wesentlicher Hinweis. Die Zustimmung zu den Items der SOLL-Skala ist noch wesentlich höher als bei der IST-Skala, was zeigt, dass die teilnehmenden Lehrkräfte ein Mehr von dem, was sie schon tun, für wünschenswert halten. Auf die Gründe wird in Kapitel 7.4.1.4. näher eingegangen.

Um weitere Entscheidungen über die endgültige Version eines möglichst gut geeigneten Fragebogens treffen zu können, werden weitere Auswertungsschritte vorgenommen, die in den folgenden Kapiteln dargestellt werden. Dabei wird vor allen Dingen auf die IST-Skala zurückgegriffen, da sie die tatsächlich eingeschätzte Praxis widerspiegelt.

## **7.3. Faktorenanalyse**

Wie oben erwähnt, schlägt Bortz et al. (2009) bei mehrdimensionalen Skalen, wie sie der vorliegende Fragebogen darstellt, nicht nur die Berechnung eines für alle Items gemeinsamen Alphakoeffizienten für die Reliabilität vor, sondern die gesonderte Bestimmung der internen Konsistenz der einzelnen Subskalen, die auf einer Faktorenanalyse beruhen.

Dafür gibt es zwei Möglichkeiten:

- exploratorische Faktorenanalyse
- konfirmatorische Faktorenanalyse

Für die Faktorenanalyse wurde ein exploratives Vorgehen gewählt, da es bisher zu wenig statistische Erkenntnisse über das Konstrukt des sprachheilpädagogischen Unterrichts gibt, das diesem Fragebogen zugrunde liegt. Es geht weniger um die Bestätigung eines

angenommenen Modells als um die Erkundung, wie sich theoretische Vorannahmen wohl statistisch widerspiegeln. „Exploratorische Faktorenanalysen dienen dazu, Faktoren zu finden, wenn man nicht genau weiß, wie viele Fähigkeiten oder Eigenschaften die Items messen bzw. welche Items Indikatoren bestimmter Fähigkeiten oder Eigenschaften darstellen“ (Bühner, 2011, 296). Faktoren gelten als latente Variablen, deren Indikatoren bestimmte Items darstellen.

### **7.3.1. Fragestellung**

Zuerst erhebt sich die Frage, ob die im LeFraU-S gewählten Items das zugrundeliegende theoretische Modell überhaupt wiedergeben. Bilden sich die theoretisch als wesentlich angenommenen Merkmale statistisch ab oder entwickelt sich möglicherweise ein ganz neues Modell, das Grundlage einer weiteren Reliabilitätsanalyse wird. Einerseits ist an dieser Stelle folglich der inhaltliche Aspekt interessant, der nach einer inhaltlichen Interpretation des entstehenden Modells verlangt, andererseits der statistische, der Grundlage für weitere Auswertungen ist.

Basis für die Faktorenanalyse ist die IST-Skala, da sie die tatsächliche Praxis in der Selbsteinschätzung erfasst und damit als Ausgangspunkt für die Beurteilung der Unterrichtspraxis in der KiSSES-Studie dienen kann.

### **7.3.2. Stichprobe**

Bei der Faktorenanalyse wurde ähnlich vorgegangen wie bei der Analyse der Reliabilität. Zuerst wurde sie unter Ausschluss aller Bögen mit 10 und mehr fehlenden Werten durchgeführt. Dabei verbleiben N=264 Rückmeldungen. Eine hohe Anzahl fehlender Werte wurde bei folgenden Items (mehr als 10%) deutlich: 2, 20, 28, 32, 37, 38, 54. (vgl. Tabelle 12).

Anschließend wurde sie mit der oben genannten Imputationsdatei nochmals zum Vergleich durchgeführt, um feststellen zu können, ob sich mit beiden Datensätzen ein vergleichbares Faktorenmodell zeigt. Die Imputationsdatei ist bei der Faktorenanalyse führend, für alle weiteren Entscheidungen wird wieder die Originaldatei mit den genannten 264 Fällen zugrunde gelegt.

### 7.3.3. Auswertungsmethode

Bevor eine Faktorenanalyse durchgeführt werden kann, sollten die Items auf ihre Eignung überprüft werden.

Bühner (2011, 346) nennt folgende Voraussetzungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse:

- Das faktorenanalytische Modell eignet sich für die Fragestellung: Sollen die Korrelationen der Items durch latente Variablen erklärt werden?
- Items sollten substantielle Korrelationen untereinander aufweisen (vgl. auch KMO-Koeffizient: Höhe des Koeffizienten zwischen 0.80 – 0.89 = gut)
- Unverzerrte Zusammenhänge (Ausreißerwerte ausschließen)
- Reliabilität mindestens 0.60, Kommunalität (= Mindestschätzung der Reliabilität, Kennwert:  $h^2 > 0.60$  bedeutet hohe Kommunalität)
- Ausreichende Itemzahl: gut wären mindestens 4 Items pro Faktor
- Ausreichende Stichprobengröße (mindestens 100 – 200 Probanden): Je größer die Stichprobe desto besser, bei geringer Kommunalität (unter 0.40) mindestens 300 Probanden (vgl. Bühner, 2011, Tabelle S. 345)
- Anti-Image-Matrizen (MSA) nicht kleiner als 0.50; über 0.800 gute Eignung
- Bartlett-Test signifikant ( $p < 0.0001$ ), d.h. alle Korrelationen der Matrix größer 0
- Anti-Image-Kovarianz sollte nahe 0 sein

Das Skalenniveau ist für die Faktorenanalyse nicht relevant, außer man entscheidet sich für die Maximum-Likelihood-Analyse. Dafür sollte eine Intervallskalierung vorliegen. Das Vorgehen wurde an (Bühner, 2011) angelehnt (S. 348):

1. Bewertung der Durchführbarkeit:
  - KMO-Koeffizient
  - MSA-Koeffizient
  - Bartlett-Test

### 2. Methodenwahl

- Hauptachsenanalyse, wenn die Korrelation durch wenige Faktoren erklärt werden soll

- Hauptkomponentenanalyse, wenn es um eine Beschreibung geht, welche Items zu einer Komponente zusammengefasst werden können
- Maximum-Likelihood-Analyse, wenn das Ergebnis mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse validiert werden soll

### 3. Anzahl zu extrahierender Faktoren wählen

Extraktionskriterium für Faktoren:

- explizite Theorie für Faktorenextraktion
- Eigenwertkriterium größer 1
- Scree-Test nach Catell
- Gute inhaltliche Interpretierbarkeit

### 4. Rotationsmethode wählen

- orthogonal (Varimax-Rotation): Eine orthogonale Rotation (wie z.B. die Varimax-Rotation) „ist dann nicht angemessen, wenn aus theoretischer Sicht ein genereller übergeordneter Faktor postuliert wird. In diesem Fall widerspricht die orthogonale Rotation der Faktoren dem vorher angenommenen theoretischen Modell“ (Bühner, 2011, 336). Die Varimax-Rotation führt zu unkorrelierten Faktoren, die oblique Rotation zu korrelierten.
- **oblique (Promax-Rotation)** Rotation: Liegen keine Modellannahmen über die Faktorenstruktur vor, ist es günstig, zuerst eine oblique Rotation durchzuführen. Sind dann die Faktoren gering korreliert (z.B.  $< 0.10$ ), kann eine orthogonale Rotation durchgeführt werden. „Bei obliquen Rotation stellt die Promax-Rotation die Methode der Wahl dar“ (Bühner, 2011, S.338).

Es wurden mehrere Schritte mit Faktorenanalysen durchgeführt, um zu inhaltlich sinnvollen Ergebnissen zu kommen.

Sowohl die Hauptkomponentenanalyse, die eher beschreibend ist und so Hinweise über Zusammenhänge liefern kann, als auch die Hauptachsenanalyse wurden durchgeführt, um Korrelationen durch wenige Faktoren zu erklären. Die Ergebnisse wurden miteinander verglichen und decken sich weitgehend.



Als Grundlage für die inhaltliche Interpretation wurde die Hauptachsenanalyse mit obliquer Promax-Rotation gewählt, da mit ihr eine Reduktion auf wesentliche Faktoren auf Grundlage der Itemkorrelationen vorgenommen wird und keine Modellannahmen über die Faktoren vorliegen.

#### 7.3.4. Ergebnisse

Da für die weiteren Entscheidungen die Hauptachsenanalyse zugrunde gelegt wird, sollen im Folgenden diese Ergebnisse genauer ausgeführt werden. Zuerst wurde SPSS keine Faktoranzahl vorgegeben, sondern vom Programm unter Auswahl der oben dargestellten Methode 13 Faktoren errechnet.

**Hauptachsenanalyse (N=264): 13 Faktoren errechnet**

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,926
Ungefähres Chi-Quadrat		6780,950
Bartlett-Test auf Sphärizität	Df	2080
Signifikanz nach Bartlett		,000

**Tabelle 22: Bartlett-Test Hauptachsenanalyse**

Der KMO-Koeffizient, der anzeigt, ob substanzielle Korrelationen vorliegen, ist mit 0.926 als sehr gut zu bewerten, so dass die Höhe der Korrelation in der Korrelationsmatrix für die Faktorenanalyse ausreicht. Der Bartlett-Test ist mit .000 signifikant.

Die Kommunalität der Items ist meist gut, lediglich die Items 29, 34, 55, 56 weisen eine Kommunalität unter 0.40, die als niedrig zu bewerten ist. Sehr hohe Kommunalität (über 0.60) zeigt sich bei folgenden Items: 3, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 30, 40, 50, 51, 58, 60, 62-65.

Die Anti-Image-Koeffizienten liegen alle über 0.800 und sind damit sehr gut.

Damit ist die Eignung für eine Faktorenanalyse gegeben.

SPSS extrahiert 13 Faktoren bei Hauptachsen- sowie bei Hauptkomponentenanalyse nach dem Eigenwertkriterium  $>1$ . Da die letzten Faktoren aber nur ein bzw. zwei Items enthalten und inhaltlich somit kaum zu interpretieren sind, werden weitere Faktorenanalysen mit 11, 10 und 9 Faktoren gerechnet. Bei der Berechnung mit 9 Faktoren gibt es kein Ergebnis mehr, bei 11 Faktoren zeigen sich keine Items, die wesentlich auf den letzten Faktor laden.

Inhaltlich am besten zu interpretieren ist das Bild bei 10 Faktoren, weshalb diese Ergebnisse im Folgenden genauer dargestellt werden.

## Hauptachsenanalyse mit 10 Faktoren als Grundlage der inhaltlichen Analyse

### KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,926
Ungefähres Chi-Quadrat		6780,950
Bartlett-Test auf Sphärizität	Df	2080
Signifikanz nach Bartlett		,000

**Tabelle 23: Bartlett-Test Hauptachsenanalyse 10 Faktoren**

Auch die Eignung für eine Hauptachsenanalyse mit 10 Faktoren ist gewährleistet. Der KMO-Koeffizient ist mit 0.926 sehr gut, die Anti-Image-Koeffizienten liegen alle über 0.800 und der Bartlett-Test ist signifikant. Die Kommunalitäten einzelner Items liegen unter 0.40 und sind damit niedrig : 4, 23, 29, 32, 34, 38, 55, 56, alle anderen hingegen durchschnittlich oder sogar über 0.60.

Es werden 10 Faktoren extrahiert, die anfänglich 58, 851% der Varianz erklären, bei einem extrem starken 1. Faktor, der allein 31,137% der Varianz aufklärt. Nach der Rotation klärt der 1. Faktor 22,6% der Varianz auf, der 2. Faktor 19,16 %, der 3. Faktor 13,63%, der 4. Faktor 19,48%, der 5. Faktor 17,47%, der 6. Faktor 8,4% der Varianz auf<sup>8</sup>.

### Erklärte Gesamtvarianz

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen <sup>a</sup>
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt
1	20,239	31,137	31,137	19,763	30,404	30,404	14,694
2	3,298	5,073	36,210	2,829	4,353	34,757	12,453
3	3,085	4,746	40,956	2,635	4,053	38,810	8,860
4	2,600	3,999	44,955	2,159	3,322	42,132	12,662
5	1,939	2,984	47,939	1,484	2,283	44,416	11,353
6	1,750	2,692	50,630	1,247	1,919	46,335	5,457
7	1,478	2,274	52,905	1,011	1,555	47,890	6,422
8	1,364	2,099	55,004	,874	1,345	49,235	8,907
9	1,323	2,036	57,039	,845	1,301	50,536	1,258
10	1,177	1,811	58,851	,679	1,044	51,580	5,937
11	1,097	1,687	60,538				
12	1,039	1,598	62,136				

**Tabelle 24: Faktormodell 10 Faktoren**

<sup>8</sup> Berechnung: Eigenwerte in der Spalte ‚rotierte Summe‘ durch Anzahl der Items teilen und mit 100 multiplizieren, vgl. Bühner S. 358

Eine sehr starke erste Hauptkomponente wird deutlich. Alle Items laden über 0.300 auf dieser Komponente. Dies deutet an, dass alle Items etwas Ähnliches messen, da die erste Hauptkomponente so bestimmt wird, dass sie das mögliche Maximum der Varianz der Items erklärt. Dies ist ein wichtiger Hinweis für die inhaltliche Analyse. Ganz offensichtlich tragen alle Items zur Erklärung des Konstrukts UquaS bei und messen nicht gänzlich andere Konstrukte.

Bühner (2011) schlägt vor, die Signifikanz einer Ladung mit Hilfe der Höhe der Stichprobe abzuschätzen. Bei obliquen Rotation ist zu beachten, dass die Ladung nicht der Korrelation mit dem Faktor entspricht. Bei einer Stichprobe von  $N=250$  liegt die Grenze bei  $r>0.163$  (ebd., 371). Bei obliquen Rotation muss dieser Wert verdoppelt werden, damit die Ladung signifikant wird. Dieser wäre im vorliegenden Fall bei  $r=0.326$ . Je größer die Stichprobe, desto niedriger der Wert der Ladung, um noch signifikant zu sein.

Es treten lediglich 8% nicht redundante Residuen auf, so dass davon auszugehen ist, dass die Ladungen in der Faktorenanalyse die beobachteten empirischen Korrelationen recht gut abbilden.

In der Mustermatrix liegt größtenteils eine Einfachstruktur vor, d.h. hohe Ladungen auf einem Faktor, niedrige auf dem anderen, aber die Items korrelieren trotzdem miteinander. „Damit wird eine Grundforderung für psychologische Tests erfüllt, dass Items jeweils nur einen Faktor bzw. ein einziges Konstrukt messen“ (Bühner, 2011, 335). Bei einigen Items ist dies nicht der Fall. Nebenladungen auf einem anderen Faktor über 0.300 weisen folgende Items auf: 1, 14, 40, 59, 47, 6, 26.

Ladungen auf mehreren Faktoren weisen die Items 32, 15, 39, 46, 44, 55, 23, 5, 56, 52 auf und sind daher nicht richtig zuzuordnen.

Nach der Hauptachsenanalyse mit  $N=264$  Probanden bilden sich in der **Mustermatrix** untenstehende Faktoren ab (Tabelle 25).

Zur Absicherung dieses Modells wurde nach der Imputation erneut eine Hauptachsenanalyse unter denselben Bedingungen durchgeführt. Dies erschien nötig, da einige Items eine hohe Anzahl fehlender Werte aufweisen, wie sich in der deskriptiven Statistik zeigt, die der Faktorenanalyse zugrunde liegt (vgl. 7.2.4.1. Itemkodierung und Schwierigkeitsanalyse).

Die Mustermatrix des faktorenanalytischen Modells nach der Imputation ist mit dem ursprünglichen Modell vergleichbar. Auch wenn sich die Nummerierung der Faktoren verändert, sind sie inhaltlich in sehr ähnlicher Weise gefüllt. Einzelne Items, die hohe Nebenladungen auf einem anderen Faktor hatten, verschieben sich teilweise in diesen. Hauptachsen- und Hauptkomponentenanalyse nach Imputation sind praktisch identisch. Eine inhaltliche Zusammenstellung zeigt die folgende Tabelle 25. Dabei wird die Nummerierung der Faktoren nach Faktorenanalyse mit der Originaldatei beibehalten. Sie wird auch in der Folge im Text verwendet, auch wenn die Nummerierung sich mit der Imputationsdatei teilweise ändert. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse nach der Imputation sind bei der inhaltlichen Analyse führend, bei unklaren Faktorladungen einzelner Items wird die Originaldatei zugrunde gelegt. Es werden in der Regel nur Items aufgeführt, deren Faktorladungen größer als .300 sind. Die anderen Items, die auch inhaltlich verzichtbar erschienen, werden bei der Übersicht nicht aufgeführt.

Nummer	Faktor	Items
Faktor 1:  (Grundlage Imputations- Datensatz)	<b>Schülerorientierung / lernförderliches Klima</b> Emotional support – positive climate        Einsatz metasprachlicher Reflexion        Schaffung eines Komm.milieus	(8. Ich berücksichtige inhaltliche Wünsche der S.) 9. Die S. können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen. 33. Ich nehme Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf. 48. Ich binde die S. als Helfer in das Unterrichtsgeschehen ein (z.B. bei Stationen). 37. Ich mache den S. meine Leistungsbewertung transparent. 36. Ich unterstütze die S., ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen. 13. Ich informiere die S. über Lernziele der Unterrichtsstunden. <i>40. Die S. kontrollieren ihre Aufgaben            selbstständig oder mit einem Partner.</i> 21. Die S. reflektieren ihre Arbeitsprozesse. 30. Ich erarbeite mit den Kindern Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können. 29. Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten. (4. Die Schüler kommunizieren in Gruppen miteinander.) (1. Ich ermuntere die Schüler, Fragen zu stellen und ihre Meinung zu äußern.)
Faktor 2  (Grundlage Imputations- Datensatz)	<b>Semantisch-kognitive Sicherung:</b>  Sicherung von Sprachverständnis Monitoring Sprachverstehen Lehrersprache Modellierungstechniken	25. Ich überlege mir bei der Planung, welche Wörter den Kindern unbekannt sein könnten. 22. Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Kinder diesen in eigenen Worten wiederholen. 19. Ich fordere die S. auf, Nichtverstehen zu signalisieren. <i>27. Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen,            Betonung, Modulation zur Hervorhebung            grammatikalischer Strukturen ein (z.B. Kasus,            Verbstellung..)</i> <i>12. Ich gebe Schülern mit Aussprache- und            Grammatikproblemen in Unterrichtsgesprächen            korrekatives Feedback.</i> (23. Ich empfinde Freude am Unterricht mit sprachbehinderten Kindern.)
Faktor 3	<b>Diagnostische Fundierung</b>	63. Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil. 61. Ich erarbeite für die S. individuelle Förderpläne. 65. Ich diagnostiziere den (schrift-) sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder mit informellen Verfahren / Beobachtungsbögen? 64. Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der Kinder mit standardisierten Verfahren.

(Imputations- und Original-Datensatz identisch)	Bereitschaft zu Fortbildung und Selbstreflexion	62. Ich tausche mich mit anderen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.
Faktor 4  (Grundlage Imputations-Datensatz)	<b>sprachtherapeutische Phasen im Unterrichtsprozess</b>  Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher Lernmöglichkeiten	57. <i>Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte daran, welche sprachlichen Lernmöglichkeiten sie für die Kinder bieten.</i> 24. Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...). 41. Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein. 42. Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die S. thematisch passende Sätze bilden. 51. Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Ausspracheförderung einzelner Kinder aus. 54. <i>Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).</i> 18. Ich schaffe gezielt Sprechanlässe für bestimmte Schüler. (14. Ich erarbeite gemeinsam mit den Kindern Strategien, wie sie mit ihren Sprachproblemen umgehen können.) (45. <i>Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.</i> )
Faktor 5  (identisch)	<b>Differenzierung / Individualisierung</b>  Anpassen von Material an die Lernvoraussetzungen	11. Ich gebe den S. je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben. 43. Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der S. fest. 16. Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. 20. <i>Wenn ich den Kindern Texte zu lesen gebe, verändere ich diese im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner Kinder.</i> 28. Wenn ich einen Test / eine Klassenarbeit konzipiere, entwerfe ich zwei oder mehr Varianten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. (47. Ich setze Gruppen gezielt auf dem Hintergrund sprachlich- kommunikativer Kompetenzen zusammen.)
Faktor 6  (Grundlage	<b>Einsatz sprachbegleitender Hilfen</b>	3. Ich setze ein Handzeichensystem ein. (2. Ich setze eine Anlauttabelle ein.) 26. Ich gebe den Kindern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.

Imputations-Datensatz)		6. <i>Ich setze Minimalpaare (z.B. Reime) entsprechend der Ausspracheprobleme einzelner Schüler ein (Keller-Teller, Nagel - Nadel...).</i> 5. Ich begleite meine Handlungen sprachlich.
Faktor 7 (Grundlage Imputations-Datensatz)	<b>Wertschätzende Kommunikation</b> (emotional support - Teacher sensitivity)	34. Ich setze stumme Impulse ein. 31. <i>Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen S.</i> 35. Ich würdige Redebeiträge der Kinder (Lob) und greife sie auf.
(Faktor 8) (identisch)	Metaebene	49. <i>Ich thematisiere mit den Schülern die (Nicht-) Einhaltung von Regeln.</i> 50. Ich spreche mit den S. über ihre Probleme, Befürchtungen und Ängste.
Faktor 9 (Grundlage Imputations-Datensatz)	<b>Strukturierung</b>	17. <i>Ich bespreche mit den Schülern den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar.</i> 10. <i>Ich setze Rituale (Morgenkreis, Vesperzeit etc.) ein.</i> 7. Ich visualisiere Informationen / Arbeitsanweisungen.
Faktor 10 (Grundlage Imputations-Datensatz)	Klassenführung	59. <i>Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die S. leise an ihrem Platz arbeiten.</i> 60. <i>Ich ermuntere die S., für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen und durchzuhalten.</i> 58. <i>Wenn ein S. lange zu sprachlicher Äußerung braucht, Sorge ich dafür, dass die anderen nicht unterbrechen.</i> 55. <i>(Die Schüler übernehmen regelmäßig Aufgaben für die Klasse (Klassendienste)).</i>

**Tabelle 25: Faktoren**

Kursiv gedruckt sind hier die Items, die nach der Pilotphase umformuliert wurden. In Klammern stehen die Items, die auf Grund schlechter empirischer Werte, unklarer Faktorladungen oder nicht zwingender inhaltlicher Notwendigkeit aus dem Test entfernt werden könnten. Die Spalte **Faktor** macht einen Vorschlag für die Faktorbezeichnung (fett gedruckt) und nennt gleichzeitig die wesentlichen Merkmale, die aus dem theoretischen Modell dem Faktor zugeordnet werden (normal gedruckt). Es gibt immer wieder einzelne Items, die im theoretischen Modell das genannte Merkmal beschrieben haben, und nun in einen anderen Faktor wandern. Sie werden nicht gesondert benannt. Sehr häufig aber bleiben die Items, die theoretisch ein Merkmal beschreiben, gemeinsam in einem Faktor. Die Gegenüberstellung der Tabelle 10 und der Tabelle 25 ermöglicht einen Vergleich von theoretischem und empirischem Modell nach Faktorenanalyse.

### 7.3.5. Interpretation

Grundlage der inhaltlichen Interpretation ist, wie oben schon erwähnt, das faktorenanalytische Modell nach der Imputation. Erst wenn dies keine klare Faktorzuordnung zulässt und beispielsweise Doppelladungen deutlich werden, wird das ursprüngliche Modell führend und entscheidet über die Zuordnung des Items.

Von den für die Berechnung des Faktormodells angegebenen zehn Faktoren bleiben für die inhaltliche Interpretation neun. Der Faktor 8 enthält lediglich zwei Items, die eine Interpretation schwierig machen, so dass auf diese Items verzichtet wird. Die Faktoren neun und zehn werden mit drei Items erhalten, da sie inhaltlich interpretierbar sind, obwohl Bühner vier Items pro Faktor empfiehlt. Faktor 1 ist der stärkste Faktor, der bei der Weiterentwicklung des Instrumentes einer Reduktion bedarf (vgl. Kapitel 7.5. Verbesserung des Instrumentes).

Es zeigt sich, dass das theoretische Modell an vielen Stellen durch das empirische Modell bestätigt wird. Sowohl Faktoren allgemein ‚guten‘ Unterrichts als auch Faktoren, die sehr spezifische Items enthalten, bilden sich.

So finden sich die im Modell von Klieme (2006) als wesentlich erachteten Merkmale der Klassenführung und Schülerorientierung wieder, die auch in anderen Klassifikationen vorkommen (Hamre, 2009, Gudjons, 2006, Meyer, 2004, Helmke, 2009 u.a.).

Auch die Dimension ‚emotional support‘ von Hamre, Pianta et al. (2009) zeigt sich sowohl im Faktor ‚wertschätzende Kommunikation‘ als auch im Faktor ‚Schülerorientierung‘ (regard for students perspectives, positive climate). Einsiedler sieht zwischen den Modellen von Klieme und Pianta deutliche Übereinstimmungen, die er in einer tabellarischen Übersicht zusammenfasst (Einsiedler, 2011, 8). Ähnliche Übereinstimmungen lassen sich bei der hier vorliegenden Faktorenanalyse finden, die in folgender Tabelle im Überblick zusammengefasst werden.

Dimesionen nach Pianta	Dimensionen nach Klieme	Faktoren LeFraU-S
Emotional support	Schülerorientierung und unterstützendes Sozialklima	Schülerorientierung und Wertschätzende Komm.
Classroom management	Klassenführung	Klassenführung
Instructional support	Kognitive Aktivierung	Sematisch-kognitive Sicherung, Differenzierung etc.

**Tabelle 26: Dimensionen guten Unterrichts**



Allerdings bleibt die Definition der Faktoren teilweise undeutlich und es zeigen sich Überschneidungen zwischen den Konstruktbereichen. So haben beispielsweise einzelne Items hohe Nebenladungen auf anderen Faktoren bzw. lassen sich keinem Faktor klar zuordnen. Wie in Kapitel 3.4. dargestellt, werden Klassifikationen unterschiedlich gewählt und somit unterschiedlich definiert, so dass nicht mit eindeutigen Zuordnungen zu rechnen ist. Insbesondere das Modell der Beziehungskompetenz, das nicht einfach zu definieren ist, zeigt Verschiebungen oder keine klaren Faktorladungen.

Der Aspekt der ‚Strukturierung‘ wird in einem eigenen Faktor wiedergegeben und zeigt so die theoretisch vermutete Bedeutsamkeit für den Unterricht mit sprachbehinderten Kindern aufzeigt (vgl. Kapitel 3.5. Organisationsformen des Unterrichts und 3.9. Erkenntnisse der Hirnforschung: Was beeinflusst Lernen?).

Bei vielen der in der Fachliteratur als bedeutsam befundenen Merkmale für Planung und Gestaltung sprachheilpädagogischen Unterrichts bleibt die theoretische Zuordnung der Items zu den Merkmalen oft erhalten und gibt Hinweise auf die Inhaltsvalidität des Konstrukts. Die Merkmale werden meist in inhaltlich sinnvoll zu interpretierenden Faktoren zusammengefasst. Einige Items hingegen weisen keine klare Faktorladung auf und fallen so aus der inhaltlichen Interpretation des Faktormodells heraus.

Insgesamt gibt die Faktorenanalyse Hinweise für eine Standardentwicklung guten Unterrichts im Bereich der Sprachheilpädagogik. Die hier dargestellten Faktoren sind als komplexe, professionsgebundene Konstrukte zu verstehen, die Aufschluss darüber geben, wie Unterricht für sprachbeeinträchtigte Kinder möglichst barrierefrei gestaltet werden kann. Bei der hier vorliegenden faktorenanalytischen Interpretation handelt es sich um eine Übersicht der wesentlichsten Faktoren, nicht aber um eine erschöpfende Darstellung aller für Unterricht bedeutsamen Aspekte.

Während die gewählten Indikatoren die ‚Sichtstruktur‘ des Unterrichts und damit beobachtbare Prozesse aufnehmen, geben die Faktoren Hinweise auf die ‚Tiefenstruktur‘. Klieme (2006) hält diesen Übergang von der Sicht- zur Tiefenstruktur des Unterrichts für notwendig, da die Sichtstruktur immer nur pars pro toto steht und das nicht sichtbar zu Machende übersieht: „Es kommt vielmehr auf tieferliegende Merkmalsdimensionen an, die mit Kounins Prinzipien der Klassenführung, mit Beziehungsqualität,

Motivationsunterstützung und anderen Aspekten des Unterrichtsklimas sowie mit der Aufbereitung fachlicher Inhalte zu tun haben“ (Klieme, 2006, 767). Ein wichtiger Schritt der Systematisierung von Befunden bestehe darin, die empirisch herausgeschälten einzelnen „Qualitätsmerkmale in wenigen ‚Basisdimensionen‘ zusammenzufassen“ (ebd., 769). Inhaltlich können die hier gefundenen ‚Basisdimensionen‘ nach Faktorenanalyse folgendermaßen dargestellt werden:

### **1. Schülerorientierung und lernförderliches Klima**

Zu diesem Faktor gehören Aspekte, die sich auch in der Forschung zum allgemeinen Unterricht als wesentlich erwiesen haben. Dabei geht es um das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler in unterrichtliche Prozesse und in die Gestaltung des eigenen Lernens eingebunden werden.

- Können die SuS selbst zwischen verschiedenen Aufgaben wählen?
- Werden ihre Anregungen und Wünsche bei der Gestaltung des Unterrichtsprozesses berücksichtigt?
- Sind ihnen Lernziele und Leistungserwartungen transparent?
- Haben sie die Möglichkeit, ihren Lernstand selbst einzuschätzen, Arbeitsaufgaben selbstständig zu korrigieren und Arbeitsprozesse zu reflektieren?

Darüber hinaus spielen hier auch sprach- und kommunikationsspezifische Fragestellungen eine Rolle:

- Können die SuS Strategien entwickeln, wie sie mit Nichtverstehen und sprachlichen Schwierigkeiten umgehen können?
- Ist der Unterricht so gestaltet, dass die Lehrperson sich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung zuwenden kann?

### **2. Semantisch-kognitive Sicherung**

Dieser Faktor macht die Notwendigkeit deutlich, im Unterricht das Sprachverständnis der SuS sicherzustellen und zu erweitern. Dazu bedarf es einerseits einer stetigen, diagnostischen Achtsamkeit, inwieweit die SuS Arbeitsaufträge, Lehrer- oder Schülererzählungen, Texte o.ä. verstehen und andererseits fachspezifischer Methodenkenntnis. Bei der Planung des Unterrichts muss stets überlegt werden, welches Wortmaterial den einzelnen Kindern unbekannt sein könnte, wie dieses eingeführt und

verankert werden kann, um den Wortschatz der Kinder zu erweitern und erfolgreichen Wortabruf sicherzustellen. Während des Unterrichtsprozesses sollte das Verständnis durch Nachfragen, Wiederholen von Arbeitsaufträgen, Zusammenfassung der Inhalte durch die SuS o.ä. das Verständnis gesichert werden. Eine besondere Rolle spielt dabei die Lehrersprache, die durch Betonung, Pausen, Prosodie etc. zur Hervorhebung wesentlicher oder neuer Inhalte eingesetzt werden kann. Gezielter Einsatz von Visualisierungen und Handlungsbezug unterstützen die kognitive Durchdringung des Lerngegenstandes.

### **3. Diagnostische Fundierung**

Ohne die konsequente Erhebung der Lernvoraussetzungen und –entwicklungen der Kinder ist eine differenzierte und passgenaue Gestaltung von Bildungsangeboten nicht möglich. Deshalb ist die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte bezogen auf freie und strukturierte Beobachtung sowie auf informelle und standardisierte Testverfahren unverzichtbar. In regelmäßigen Abständen wird der Sprachentwicklungs- und Lernstand diagnostiziert, um die Förderung neu anzupassen. Fortlaufende Beobachtung und informelle Lernstandsdiagnostik finden im Unterricht selbst statt und zeigen zeitnah Fortschritte und Hindernisse auf, so dass der Unterricht situativ an die Bedürfnisse einzelner angepasst werden kann. Dabei werden Fehler und Stärken als Hinweis auf Lernstrategien verstanden und für die Förderung nutzbar gemacht.

### **4. Sprachtherapeutische Phasen im Unterrichtsprozess**

Um Bildung für sprachbehinderte Kinder effektiv gestalten zu können, bedarf es der Fähigkeit, Unterricht auch für sprachrehabilitative Maßnahmen nutzbar zu machen. Die vergleichsweise lange Zeit, die Kinder im Unterricht verbringen, ermöglicht effektive Förderung, die wenige additive Therapieeinheiten nicht in gleicher Weise leisten können. Hierzu ist eine enge Verzahnung therapeutischer Maßnahmen mit den Unterrichtsinhalten und -methoden notwendig. Dazu gehören:

- die Schaffung von gezielten Sprech- und Kommunikationsanlässen
- Einbindung und Verankerung neuer Begriffe in vielfältigen Bedeutungsnetzwerke
- Gezielte Hervorhebung grammatikalischer und phonetisch-phonologischer Zielstrukturen

- Auswahl und Nutzung der Unterrichtsinhalte in Bezug auf den sprachlichen Förderbedarf der Kinder
- Regelmäßige therapieintegrierende Unterrichtsphasen in allen Fächern, die sprachliche Zielstrukturen in den Blick nehmen (Kasus, Präpositionen, Nebensätze,...)

Auf diesem Hintergrund kann auch der Schriftspracherwerb gelingen, der eng mit mündlicher Sprachentwicklung verbunden ist und auf gemeinsamen Basisfunktionen beruht.

## **5. Differenzierung**

Um der Heterogenität der Kinder hinsichtlich Lernvoraussetzungen und Lernstrategien gerecht werden zu können, bedarf es konsequenter innerer Differenzierung. Diese äußert sich im Bereich der Gestaltung und Auswahl von Materialien und Arbeitsblättern, der Vereinfachung von Texten, der kommunikativen Gestaltung des Unterrichtsprozesses etc. ebenso wie in der Notwendigkeit, Lernvoraussetzungen immer wieder neu festzustellen. Obwohl dies auch einen bedeutsamen Faktor in der allgemeinen Unterrichtsforschung darstellt, ist hier eine spezifische Berücksichtigung des (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstandes notwendig.

## **6. Sprachbegleitende Hilfen**

Hierbei handelt es sich um methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die sprachbehinderten Kindern Lernen erleichtern bzw. erst ermöglichen. Da vielfach die auditiven Wahrnehmungsleistungen der Kinder beeinträchtigt sind, ist der Einsatz von unterstützenden Handzeichensystemen oder Mundbildern hilfreich. Sie können ebenso wie Anlautbilder dazu beitragen, bei den SuS die Fähigkeit zu entwickeln, ähnlich klingende Laute zu unterscheiden und Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu sichern.

Handlungsbegleitendes Sprechen unterstützt das Verständnis von Inhalten und Abläufen.

## **7. Wertschätzende Kommunikation**

Grundlage für gelingende Kommunikation ist das Zutrauen in die eigenen kommunikativen Fähigkeiten, die Gewissheit, dass Kommunikationsversuche erfolgreich und gewinnbringend für den einzelnen sind. Häufige Erfahrungen, nicht verstanden oder nicht ernst genommen zu werden, verunsichern und können zum Rückzug aus Kommunikationssituationen führen. Aus diesem Grund sind Wertschätzung und Würdigung von Redebeiträgen der SuS durch die

Lehrkräfte unverzichtbar. Sie sollten im Unterricht immer wieder positive Kommunikationserfahrungen machen können. Dazu gehört nicht nur die Verbalsprache, sondern auch der Einbezug von Mimik und Gestik. Stumme Impulse ermöglichen es den Schülern, selbst zu Wort zu kommen und eigene Gedanken und Gefühle zu formulieren.

Faktor 8 wird bei der inhaltlichen Interpretation nicht berücksichtigt (vgl. Kapitel 7.4.3.2.)

### **9. Strukturierung des Unterrichtsprozesses**

Die Arbeit mit festen Strukturen und Ritualen gibt den SuS emotionale und strukturelle Sicherheit und hilft, Abläufe verlässlich zu gestalten. Dadurch werden Ressourcen für inhaltliches Lernen frei. Insbesondere Kinder, die Mühe haben, eigene Arbeitsprozesse zu strukturieren und Handlungen zu planen, profitieren von äußeren Strukturen. Das Besprechen von Tages- und Arbeitsabläufen sowie deren konsequente Visualisierung erleichtern die Orientierung und ermöglichen, dass Kinder sich immer wieder rückversichern können, wenn sie Informationen vergessen oder nicht verstanden haben.

### **10. Klassenführung**

Dieser, auch in der allgemeinen Pädagogik als bedeutsam erkannte Faktor, ist ebenfalls in der Arbeit mit sprachbehinderten Kindern relevant. Erst durch eine gelingende Klassenführung ist effektive Nutzung der Lernzeit möglich. Die Sicherung eines für alle angenehmen Arbeitsklimas ist dafür Grundlage. Dazu gehört, dass auch Kinder, die lange zu sprachlichen Äußerungen brauchen, nicht unterbrochen werden bzw. ermuntert werden sich zu Wort zu melden. Hier zeigt sich die inhaltliche Nähe zum Faktor 7 ‚wertschätzende Kommunikation‘.

Dieses Faktorenmodell dient nun als Grundlage für die weitere Entwicklung des Instrumentes und kann auf Grund des recht breit angelegten Entwicklungsprozesses Hinweise auf die für Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern wesentlichen Prozessmerkmale des Unterrichts geben, auch wenn die Überprüfung ihrer Wirksamkeit noch aussteht.

#### **7.4. Überlegungen zur Skalierung**

Neben Objektivität, Validität und Reliabilität nennt Bühner (2011) die Skalierung als weiteres Hauptgütekriterium, was bedeutet, „dass die Bildung eines Testwerts durch eine gültige Verrechnungsvorschrift vorgenommen wird“ (Bühner, 2011, 67). Damit verbindet sich die Frage, ob die einzelnen Aufgaben eines Tests einfach zu einem Gesamtwert aufsummiert werden dürfen, so dass die numerischen Unterschiede die tatsächlichen Unterschiede in dem zu messenden Konstrukt widerspiegeln. Dabei spielt die Frage eine Rolle, wie viel das einzelne Item zur Gesamtskala beiträgt, und damit die Frage nach der Trennschärfe der einzelnen Items. Dieses Unterkapitel widmet sich folglich den Überlegungen zur Skalierung.

##### **7.4.1. Indexbildung Gesamtsumme**

###### **7.4.1.1. Fragestellung**

Es erhebt sich die Frage, wie UquaS in einen Wert gefasst werden kann, der als Grundlage weiterer empirischer Analysen dient, und somit nach der Möglichkeit der Indexbildung einer ordinalskalierten Skala überhaupt sowie nach der Art und Weise der Indexbildung, wenn sie grundsätzlich befürwortet wird. Wenn die Validität eines Verfahrens geprüft werden soll, indem es mit anderen Verfahren korreliert wird, bedarf es eines Wertes, mit dem das möglich ist.

Die Bildung eines solchen Gesamtwertes aus allen oder mehreren Items bietet bei Fragebögen durchaus Anlass zur Kritik, da es sich bei diesen Daten in der Regel nicht um intervallskalierte Daten handelt, die gleiche Abstände zwischen den Antwortalternativen eines Ratings voraussetzen. Grundsätzlich lassen sich selbst eingeschätzte Häufigkeiten nicht intervallskaliert erfassen, sondern sind ordinalskaliert, was eine Summenbildung verbieten würde. An dieser Stelle folgen wir der Argumentation von Bortz und Döring: „Auch wenn das untersuchte Zahlenmaterial nicht exakt intervallskaliert ist, führen parametrische Verfahren zu korrekten Entscheidungen, denn statistische Entscheidungen bleiben von der Skalenqualität des untersuchten Zahlenmaterials weitgehend unbeeinflusst“ (Bortz et al., 2009, 182). Es gilt hier wachsam zu sein bei der inhaltlichen Interpretation. Aus diesem Grunde werden mehrere Indices gebildet.

Das Faktorenmodell liefert dafür eine gute Basis. Es zeigt deutlich, dass eine hohe Zustimmung der Lehrkräfte zu den Items erfolgte, so dass davon auszugehen ist, dass sowohl theoretisch als auch praktisch wesentliche Merkmale des Unterrichts erfasst werden. Diese

lassen sich in neun Faktoren zusammenfassen, die etwa 60% des Konstrukts erklären. Dabei fallen einige Items heraus, die ebenfalls von Bedeutung sein können.

Es erscheint deshalb sinnvoll, sowohl einen Wert für die gesamte Skala als auch für die einzelnen Faktoren zu gewinnen, die als Grundlage für weitere statistische Auswertungen dienen können.

Außerdem ist die Frage offen, ob es zwischen der tatsächlichen Unterrichtspraxis (IST) und dem wünschenswerten Zustand (SOLL) einen deutlichen Unterschied gibt. Dieser ließe sich ebenfalls durch einen Gesamtindex aller Items erfassen.

#### **7.4.1.2. Methode**

Nach Umkodierung der Skala und der empirischen Überprüfung des Testentwurfs wird ein Gesamtindex aus allen 65 Items sowohl für die IST- als auch für die SOLL-Skala gebildet. Der Index ist ein Messwert für ein komplexes Merkmal, das aus den Messwerten mehrerer Indikatorvariablen zusammengesetzt wird. Die Auswahl der Indikatoren hängt von theoretischen Vorüberlegungen ab. Bortz et al. (2009, 145) unterscheiden mehrere Arten von Indices:

- ungerichteter additiver Index: Alle Indikatoren messen das komplexe Konstrukt mit der gleichen Präzision und sind theoretisch von gleicher Bedeutung.
- multiplikativer Index: Es wird eine Mindestausprägung einiger Indikatorvariablen vorausgesetzt. Wenn eine Variable 0 ist, ist der Index 0.
- gerichteter additiver Index: Gewichtung durch Experten (normative Indexbildung) oder durch explorative Faktorenanalyse (empirisch-analytische Gewichtsbestimmung).

Hier wurde ein ungerichteter additiver Index gewählt, indem aus allen Items eine Summe gebildet wurde, da Experten zuvor schon eine Gewichtung vorgenommen hatten und in den vorliegenden Fragebogen lediglich die als besonders hoch gewichteten Items eingegangen sind. Dennoch messen nicht alle Items das Konstrukt Unterrichtsqualität mit gleicher Präzision, wie Kapitel 7.2.4.1. gezeigt hat. Es ist allerdings an dieser Stelle schwierig, schon eine Entscheidung über Erhalt und Verbleib der Items in der Skala zu treffen, da dazu erst eine erneute Überprüfung des Fragebogens in gekürzter Version sinnvoll ist (vgl. Kapitel 7.5. Verbesserung des Instrumentes). Aus diesem Grund wird zuerst ein additiver Index aller Items ohne Gewichtung gebildet.

Dieser bildet die Grundlage für die Mittelwertberechnung und die Verteilung der Werte in der Stichprobe. In einem Vergleich mit den Rückmeldungen von Grundschullehrern ohne fachspezifisches sprachheilpädagogisches Know-How mit denen der Sonderschullehrer können in einem weiteren Schritt mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Anschließend ließe sich ein gerichteter additiver Index für spezifisch sprachheilpädagogisches Unterrichten ableiten, da gegebenenfalls deutlich wird, welche Faktoren insbesondere fachspezifisches Arbeiten ausmachen.

### **Stichprobe**

Zuerst erhebt sich die Frage nach dem Umgang mit fehlenden Werten. Normalerweise ist eine Summenbildung schon ab einem fehlenden Wert nicht möglich, was bei der vorliegenden Stichprobe eine Reduktion der 294 Rückmeldungen auf N=110 bedeuten würde. Wie oben dargestellt (vgl. Kapitel 8.2.) gibt es zum Umgang mit fehlenden Werten mehrere Möglichkeiten. Zwei verschiedene werden auch hier gewählt:

- Tolerieren einer gewissen Anzahl
- Imputation

Sowohl die Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ als auch fehlende Werte wurden mit 0 kodiert (vgl. 7.2.4.1. Itemkodierung und Schwierigkeitsanalyse), da nicht sicher zu sagen ist, ob die Personen zu wenig über die einzelnen Items wussten, um sie beantworten zu können, oder ob nur die Einschätzung der Häufigkeit schwierig war oder ob andere Gründe vorlagen. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Items, die von den jeweiligen Personen regelmäßig im Unterricht umgesetzt werden, eher beantwortet werden als diejenigen, bei denen Unsicherheiten oder Unkenntnis vorliegen, so dass die betreffenden Aspekte kaum umgesetzt werden. Einen Hinweis auf die Bestätigung dieser Annahme kann der Mittelwertunterschied der fehlenden Werte bei SOL und GSL der Stichprobe sein. Die Gruppe der Lehrkräfte mit Lehramtsqualifikation Grundschule, die mit N=19 natürlich viel kleiner ist als die der Lehrkräfte mit Lehramtsqualifikation Sonderschule mit N=254, hat durchschnittlich deutlich mehr fehlende Werte, was auf den Unterschieden in der Ausbildung beruhen kann. Ob diese Hypothese sich bestätigt, zeigt allerdings erst Kapitel 7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer. In der vorliegenden Stichprobe sieht die Verteilung der fehlenden Werte für die beiden Subgruppen wie folgt aus



und zeigt einen höheren Mittelwert an fehlenden Werten in der Gruppe der GSL als in der der SOL:

Statistiken		fehlende Werte	fehlende Werte
		IST	SOLL
N	Gültig	19	19
	Fehlend	0	0
Mittelwert		4,4211	3,1053
Standardabweichung		6,32733	4,70100

**Abbildung 24: Mittelwert fehlende Werte GSL**

Statistiken		fehlende Werte	fehlende Werte
		IST	SOLL
N	Gültig	254	254
	Fehlend	0	0
Mittelwert		2,2992	,9370
Standardabweichung		3,72645	1,85544

**Abbildung 25: Mittelwert fehlende Werte SOL**

Die Hypothese, dass die nicht ausgefüllten Items zum Teil bedeuten, dass diese aus Unkenntnis auch wenig in der Praxis umgesetzt werden und deshalb eine niedrige Kodierung erhalten, führt zu der Entscheidung, eine gewisse Anzahl an fehlenden Werten zu tolerieren und mit 0 zu werten, wenn der Gesamtindex berechnet wird. Die Höhe der Anzahl dieser Toleranzschwelle orientiert sich in der Folge an der Standardabweichung des Mittelwertes des Gesamtindex aller Probanden, die die IST-Skala ausgefüllt haben (GSL mit N=19 und SOL mit N=254). Da Mittelwert und Standardabweichung der beiden Gruppen durchaus verschieden sind, wird hier die höhere Standardabweichung zugrunde gelegt. Diese beträgt bei der Gruppe der SOL bei der IST-Skala  $SD=39,23$ , bei der Gruppe der GSL  $SD=46,95$ . Mit der Beantwortung eines Items können maximal 6 Summenpunkte erzielt werden, so dass Fragebögen mit 8 fehlenden Werten schon eine Standardabweichung schlechter sein könnten unter der Voraussetzung, dass bei allen Items die höchste Häufigkeit angegeben wird. Bei der SOLL-Skala, deren Standardabweichung bei den SOL  $SD=37,74$ , bei den GSL  $SD=51,75$  beträgt, wäre dies bei 9 fehlenden Werten der Fall. Aus diesem Grund werden 9 fehlende Werte als maximal toleriert, damit der Fragebogen in die weiteren Analysen eingeschlossen werden kann (vgl. auch Kapitel 10), in dem Bewusstsein, dass dieses

Vorgehen auf unbewiesenen Hypothesen beruht und ebenso anders entschieden werden könnte. Deshalb wird der mit dieser Stichprobe berechnete Mittelwert sowie Standardabweichung und Standardfehler nochmals mit der Imputationsdatei gerechnet. Es verbleiben in der schon in Kapitel 7.2.3.3. Stichprobe beschriebenen Stichprobe N=264, die die IST-Skala ausgefüllt und weniger als 10 fehlende Werte haben, unabhängig von Ausbildung, Alter etc. Diese Stichprobe liegt der folgenden Ergebnisdarstellung zugrunde.

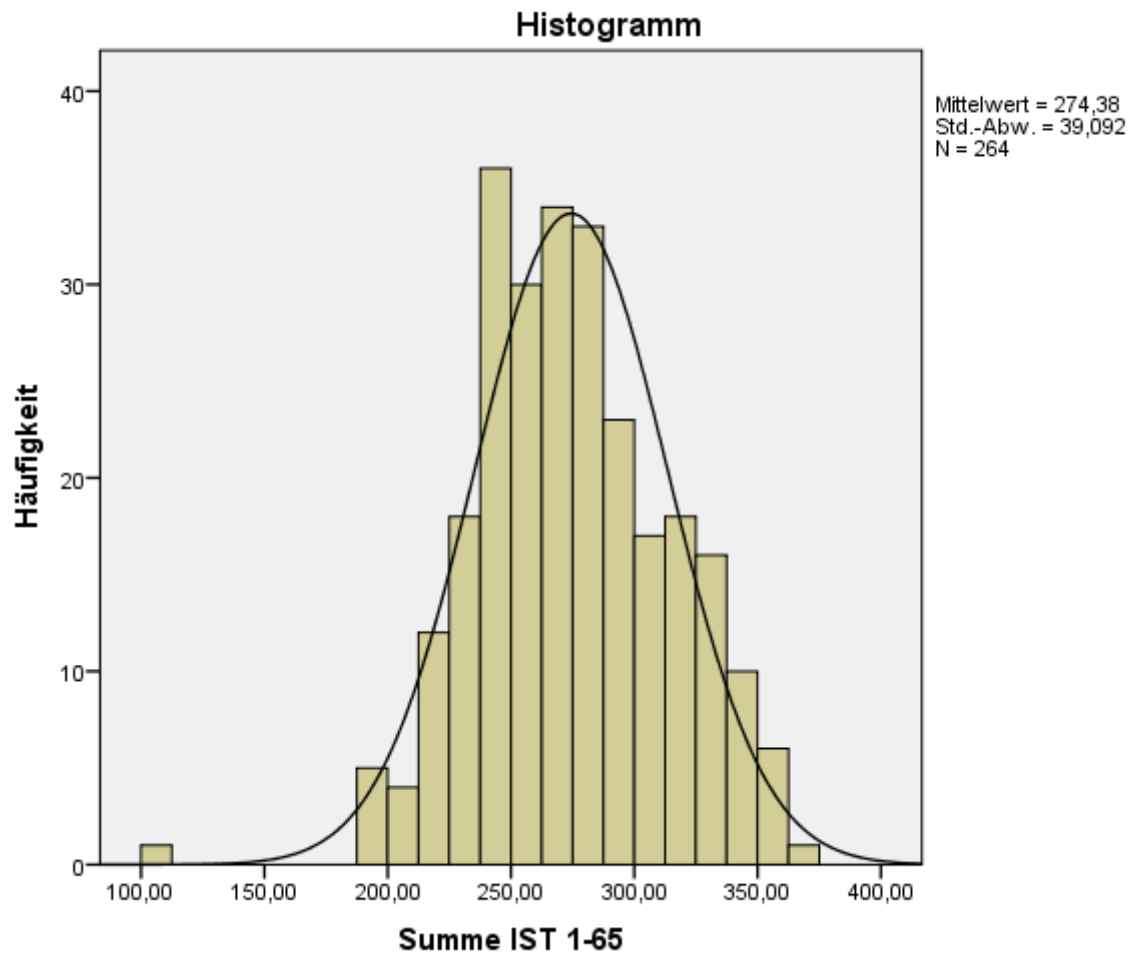
#### **7.4.1.3. Ergebnisse quantitativ: Gesamtindex der Skalen IST - SOLL**

Die Statistik zeigt in dieser Stichprobe einen Mittelwert der Gesamtsumme von 274,4 mit einem Standardfehler von 2,4, was darauf hindeutet, dass der Mittelwert in der Grundgesamtheit der mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeitenden Lehrkräfte zwischen 272 und 276,8 bei einer Standardabweichung von SD=39 liegen dürfte.

Statistiken		
Summe IST 1-65		
N	Gültig	264
	Fehlend	0
Mittelwert		274,3826
Standardfehler des Mittelwertes		2,40593
Median		272,5000
Modus		240,00
Standardabweichung		39,09170
Schiefe		-,086
Standardfehler der Schiefe		,150

**Tabelle 27: Mittelwert Gesamtindex IST-Skala**

Die Verteilung der Rückmeldungen sieht in der Gruppe Gesamtdeutschland wie folgt aus:



**Abbildung 26: Gesamtindex IST**

Nun sind bei diesen 264 Personen auch noch einige einbezogen, deren Lehramtsqualifikation nicht Sonderpädagogik ist, obwohl sie mit sprachbehinderten Kindern arbeiten.

Deshalb und auf Grund des oben dargestellten Problems der fehlenden Werte wurde die Mittelwertberechnung nochmals mit der Imputationsdatei durchgeführt, in der diese Personen ausgeschlossen wurden. In diese Datei sind N=232 eingegangen, nach Imputation N=1392. Der Mittelwert ist mit M=273 und einem Standardfehler von 1 kaum von dem oben genannten Mittelwertsintervall verschieden. Die Standardabweichung beträgt 38,894.

Betrachtet man im Vergleich dazu den Gesamtindex SOLL, so zeigen sich deutliche Abweichungen von dem der IST-Skala. In die Berechnung der SOLL-Skala sind nach Ausschluss aller Rückmeldungen mit mehr als 10 fehlenden Werten 283 Bögen eingegangen, da diese Skala auch von Personen ausgefüllt werden konnte, die nicht mehr regelmäßig aktiv im Unterricht tätig sind. Der Mittelwert liegt mit 319,4 und einem Standardfehler von 2,2 für

diese Stichprobe in der Grundgesamtheit zwischen 317,2 und 321,6 mit einer Standardabweichung von  $SD=37,2$  und damit deutlich über dem der IST-Skala. Der Unterschied beträgt mehr als eine Standardabweichung.

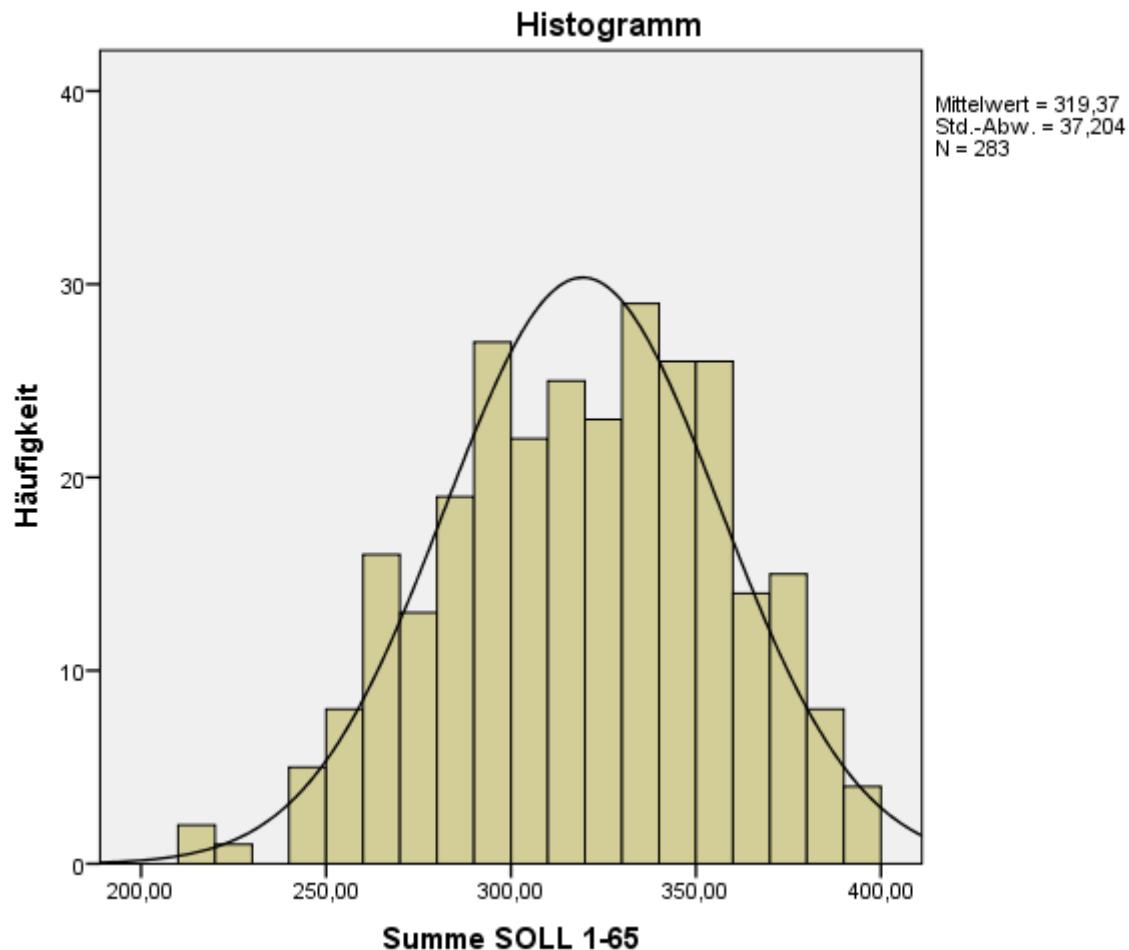
#### Statistiken

Summe SOLL 1-65

N	Gültig	283
	Fehlend	0
Mittelwert		319,3710
Standardfehler des Mittelwertes		2,21153
Median		321,0000
Modus		299,00
Standardabweichung		37,20377
Schiefe		-,211
Standardfehler der Schiefe		,145

**Tabelle 28: Mittelwert Gesamtindex SOLL-Skala**

Die Verteilung der Gesamtsumme SOLL stellt sich wie folgt dar:



**Abbildung 27: Gesamtindex SOLL**

Mit der Imputationsdatei ergibt sich ein Mittelwert von 319,5 und ein Standardfehler von 1, so dass hier kein Unterschied zur Originaldatei festzustellen ist.

Die Zustimmung zur SOLL-Skala ist folglich wesentlich höher, d.h. der Wunsch nach einem Mehr dessen, was tatsächlich umgesetzt werden kann, ist vorhanden. Warum das so ist, wird im Unterkapitel 7.4.1.4. ausgewertet.

Um diese Unterschiede nicht nur bezogen auf einen Gesamtindex erfassen zu können, sondern gegebenenfalls ein differenzierteres Bild zu erhalten, wurde das Vorgehen der Indexbildung auch auf die Faktoren angewendet. Dazu allerdings wird auf Grundlage der Itemanalyse sowie der Faktorenanalyse ein reduziertes Itemset ausgewählt und in 7.4.2. gesondert berechnet. Zuvor werden die von den KollegInnen genannten Gründe für die Diskrepanz zwischen den beiden Gesamtindizes qualitativ dargestellt.

#### ***7.4.1.4. Ergebnisse qualitativ: Gründe für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL***

Gründe für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL, die nach Indexbildung eine Standardabweichung ausmacht, werden im Folgenden aus Sicht der beteiligten Probanden berichtet.

Es lassen sich vier große Bereiche in den Begründungen der Lehrkräfte für die Diskrepanz unterscheiden:

- Die eigene Person mit ihren ganz persönlichen Ressourcen und Grenzen
- Prozessmerkmale des Unterrichts
- Rahmenbedingungen
- Zusammensetzung der Klasse

Folgende Tabelle bietet eine Übersicht der häufigsten Argumente:

Eigene Person mit ihren Grenzen	Strukturmerkmale	Rahmenbedingungen	Zusammensetzung der Klasse
Klassenführung bei großer Heterogenität schwer	Verlagerung diagnostischer Aufgaben von der Schule weg	Viel Zeit für Vertretungen	Ausmaß an Heterogenität
Fördermöglichkeiten für alle im Blick haben	Inhalte im Unterricht dominieren oft gegenüber sprachheilpädagogischer Arbeit	Bürokratie: viele formale Dinge zu erledigen	Breites Spektrum an Auffälligkeiten
Zu wenig gezielte Teamarbeit / Kooperation	Gegenseitige Hospitation und Feedback fehlt	Wenig Doppelbesetzung → wenig Möglichkeit zu Kleingruppen- bzw. Einzelförderung	Verhaltensauffälligkeiten → binden viel Energie
Zu wenig Mut, den Lernwegen und Wünschen der Kinder zu folgen	Diskrepanz zwischen individuellem Förderbedarf und Leistungsorientierung	Zu viele verschiedene Klassen (Fachlehrerprinzip)	Manche Erstklässler brauchen lange zur ‚Schulreife‘ → heranzuführen an selbstständiges Arbeiten
Zu viele Baustellen → Oberflächlichkeit	Unterrichtsinhalte sprachlich individuell aufzubereiten ist zeitaufwendig und erfordert spezifische Kompetenz	Wenig fertige Materialien, die ausreichend spezifisch wären → selbst erstellen	Klassengröße
Lange Vorbereitungszeit bei hoher Individualisierung	Konsequente Visualisierung erfordert viel Material	Bildungspläne, die Druck erzeugen	
Persönliche/ familiäre Belastungssituation		Räumliche Bedingungen (Ausweichräume fehlen)	
Fachspezifische Ausbildung entscheidend		Möglichkeiten zur Weiterbildung eingeschränkt (Angebot und Zeit)	
Rollendiversität			

**Tabelle 29: Gründe für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL**

Ein typisches Lehrerstatement soll hier beispielhaft genannt werden: „Der Zeitaspekt spielt eine wichtige Rolle, gerne würde ich mir für die individuelle Unterstützung der Kinder mehr Zeit nehmen und damit dem SOLL näher kommen, aber der Unterrichtsalltag bietet nur selten genügend Raum dafür, hinzu kommen die vielen Verwaltungsarbeiten, die unheimlich

viel Zeit in Anspruch nehmen.“ Zusammenfassend lässt sich sagen, dass **Zeit** als zentraler Problemfaktor gesehen wird, der oft unzufrieden macht: Es kann nicht das geleistet werden, was potentiell möglich wäre (vgl. Moser, Tresch 2003)!

Zeitmangel erfordert das Setzen von Prioritäten. Dies führt dazu, dass das Nötigste umgesetzt wird, um Abläufe sicherzustellen. Daraus folgt, dass Möglichkeiten der Differenzierung eingeschränkt sind. Es bleibt weniger Raum zu individueller Förderung, alle Bedürfnisse immer gleichzeitig im Blick zu haben und zu berücksichtigen fällt schwer. Jedes Kind optimal zu fördern und zu fordern, differenzierte Materialien herzustellen ist nur möglich, wenn man die Kinder kennt und ausreichend Kenntnisse und Ressourcen (Zeit, Material, Ideen..) zur Vorbereitung hat.

Als notwendige Kompetenzen für ihre Arbeit mit sprachbeeinträchtigten Kindern und wesentliche Prozessmerkmale des Unterrichts, um den Anforderungen gerecht werden zu können, nennen die Lehrkräfte die folgenden:

- klare Struktur des Unterrichts
- Einsatz von Ritualen
- Konsequente Visualisierung
- Herstellung differenzierten Materials
- Regelmäßige Reflexion über Schüler und Unterricht
- Gegenseitige Hospitation und Feedback
- Hohe fachspezifische Ausbildung
- Kooperation der Lehrkräfte / Teamarbeit
- Flexibilität

Hier finden sich erstaunlicherweise die wesentlichen Ergebnisse der Metaanalysen von Hattie (2009) wieder. Entscheidenden Einfluss hat danach die Fähigkeit der Lehrer, sich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Begabungen, Interessen, Fähigkeiten und Defizite ihrer Schüler einzustellen, den Lernprozess wachsam zu verfolgen und kreativ und spontan immer wieder neu anzupassen. Gelingen kann das nach Hattie, wenn Lehrer sich immer wieder Feedback von Schülern und Kollegen einholen, Unterricht reflektieren und Lehrkräfte miteinander kooperieren.

Für sprachbeeinträchtigte Kinder spielt ganz offensichtlich in den Augen der Lehrkräfte der Faktor ‚Strukturierung‘ eine besondere Rolle, wie beispielhaft am Einsatz von Ritualen und Visualisierungen deutlich wird.

Darüber hinaus zeigt sich noch ein weiterer wesentlicher Aspekt: Lehrer müssen sich dem Maß an vorhandener Heterogenität gewachsen zu fühlen und flexibel auf Bedürfnisse reagieren können. Dazu kann die Qualität der Ausbildung, die Unterstützung durch Kolleginnen, die gegebenen Rahmenbedingungen und vieles mehr beitragen. Es wird deutlich, dass die Sonderpädagogen sehr wohl um ihren Einfluss auf die Entwicklung der Kinder wissen, ganz offensichtlich auch entscheidende Gelingensbedingungen kennen und ihre Selbstauskünfte nicht weit entfernt sind von aktuellen Ergebnissen der Schulforschung. Obwohl es folglich die Erwartungen und Konzepte der Lehrkräfte sind, die debattiert und in den Blick genommen werden müssen, werden diese kaum in die (Um-)Gestaltung der schulsystemischen Gegebenheiten einbezogen. Dies wäre möglicherweise ein wesentlicher Gelingensfaktor für die qualitative Weiterentwicklung des Schulsystems (vgl. Kapitel 3.8. Ein Gesamtüberblick: John Hatties ‘Visible learning’). Dass viele Lehrer der an den von Hattie berücksichtigten Studien den eigenen Einfluss im Gegensatz zu den in Deutschland befragten Sonderpädagogen gering erachten, mag auch daran liegen, dass es sich dabei um Erklärungshypothesen für die selbst erlebte Unmöglichkeit handelt, den Anforderungen des Unterrichts mit zunehmend heterogener Schülerschaft innerhalb gegebener Rahmenbedingungen und mit den vorhandenen Kompetenzen gerecht zu werden. Dies würde bedeuten, dass die äußeren Bedingungen des Unterrichts insofern eine wesentliche Rolle spielen, als dass sich Lehrkräfte in diesen als selbstwirksam erleben können (vgl. Leuchter et al., 2006).

Bei einigen Personen scheinen diese Bedingungen schon derzeit gegeben zu sein, so dass ein geringer Unterschied zwischen IST und SOLL festzustellen ist. Ein Beispielstatement für gelingende Beschulung klingt so:

„Ich vermute, bei mir ist die Diskrepanz zwischen IST und SOLL nicht groß. Ich arbeite als Klassenlehrerin einer an eine Grundschule angegliederten Sprachheilkasse in allen Unterrichtsstunden in meiner Klasse und kann mich so optimal auf die spezifischen Förderbedürfnisse meiner Schülerinnen und Schüler einstellen und bin insofern "ganz dicht" dran. Ich halte unser System für optimal. Bei uns bleiben die Kinder lediglich zwei Jahre. Sie durchlaufen den Unterrichtsstoff der ersten Grundschulklasse. So bleibt wirklich sehr viel



Zeit für konsequentes und ständiges Sprachtraining (therapieimmanenter Unterricht). Meine immerhin 14-jährige Erfahrung lehrt mich, dass unsere Schüler durch die intensive Förderzeit in der Sprachheilklasse in der Regel anschließend gut durch die Grundschule kommen.“

Als wesentliche Prozessmerkmale des Unterrichts finden sich in der hier dargestellten qualitativen Analyse die Faktoren ‚Strukturierung‘ sowie ‚Differenzierung‘ wieder.

#### **7.4.2. Indexbildung Faktoren**

##### ***7.4.2.1. Fragestellungen und Ziele***

Um eine Grundlage für ein differenzierteres Bild der Unterrichtsqualität zu gewinnen als es der Gesamtindex bietet, wurde eine Faktorenanalyse vorgenommen. Sie zeigt Bereiche des unterrichtlichen Handelns auf, die das Konstrukt des ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ ausmachen. Diese können jeweils neben der Gesamtsumme mit der Entwicklung der Kinder in Beziehung gesetzt werden, um mögliche Zusammenhänge deutlich werden zu lassen und so die Kriteriumsvalidität des Verfahrens zu prüfen (vgl. Kapitel 9.3. Darstellung der Ergebnisse). Der additive Gesamtindex, der gebildet und in Kapitel 7.4.1. dargestellt wurde, könnte dafür zu ungenau bzw. zu unspezifisch sein. Er berücksichtigt nicht die unterschiedliche Gewichtung der Items sowie die unterschiedliche Spezifik der Faktoren, da in den Fragebogen nicht nur sprachheilpädagogisch spezifische Prozessmerkmale eingeflossen sind, sondern ebenso Merkmale allgemein guten Unterrichts.

Es entsteht auf dem Hintergrund der Faktorenanalyse ein insgesamt reduziertes Itemset, das den Faktorsummen zugrunde liegt. Dieses reduzierte Itemset auf Grundlage der Faktoren- und Itemanalyse kann in einem späteren Schritt der weiteren Verbesserung des Instrumentes dienen. Zuerst bedarf es einer erneuten Reliabilitätsanalyse, da nur noch ein Teil der ursprünglichen Items verbleibt, wodurch Unterschiede in der Reliabilität der Gesamtsumme auftreten können. Auch die einzelnen Faktoren müssen nach ihrer Bildung einer gesonderten Reliabilitätsprüfung unterzogen werden.

##### ***7.4.2.2. Auswertungsmethode***

Auf der Basis der oben dargestellten Ergebnisse der Item- sowie der Faktorenanalyse sollen nun Items zu Faktoren zusammengefasst werden, von denen jeweils eine Faktorsumme gebildet wird. Da einige Items den Faktoren nicht klar zugeordnet werden können oder aus

anderen Gründen den Qualitätskriterien nicht genügen (vgl. 7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs sowie Kapitel 7.3. Faktorenanalyse), werden diese bei der Bildung der Faktorsummen ausgeschlossen. Darüber hinaus geht in die einzelnen Faktoren nach Faktorenanalyse eine sehr unterschiedlich große Anzahl von Items ein, so dass die Faktoren sehr unterschiedlich stark sind und eine Reduktion des Itemsets sinnvoll ist.

Die Reduktion der Itemzahl kann unterschiedlichen Kriterien folgen. Letztlich entscheidend sollte immer das inhaltliche Kriterium sein (Bühner, 2011). Im Folgenden werden einige Kriterien aufgeführt, die für die Entscheidungsfindung relevant sein können. Die Items des Fragebogens werden den Kriterien zugeordnet, auf die sie zutreffen, was nicht bedeutet, dass es deshalb ausgeschlossen wird. Es kann vorkommen, dass ein Item trotz geringerer Qualität erhalten bleibt, weil es inhaltlich relevant erscheint.

Für den Ausschluss einzelner Items spielen folgende Merkmale eine Rolle:

- Item-Skala-Korrelation gering (laden unter 0.30 auf der Hauptkomponente) und damit geringere Trennschärfe: 3, 45
- Kommunalität gering (unter 0.40) vor Imputation: 4, 23, 29, 32, 34, 38, 56, nach Imputation noch 2, 13, 15 (lassen sich schlecht Faktoren zuordnen)
- Geringe Standardabweichung (weniger als 0.7): 35
- geringe Varianz (unter 0.7): 1, 11, 23, 35, 58, 59
- Extreme Schiefe (über  $-1.5$ ) und damit bei allen große Zustimmung: keins, aber 45, 60 bei  $-1,3$  und mehr
- Items mit vielen fehlenden Werten (20 und mehr) : 2, 20, 28, 32, 38, 37, 54
- Itemanzahl pro Faktor hoch: solche raus, die nicht mehr hoch auf dem Faktor laden
- Einfachstruktur nicht gegeben, d.h. Ladungen auf einem weiteren Faktor Inhaltlich verzichtbar

Für die Entscheidung zu Verbleib und Verzicht war letztlich immer das inhaltliche Kriterium entscheidend, so dass auch Items mit schlechten empirischen Werten in der Auswahl verblieben. Bühner (2011) betrachtet rein empirische Entscheidungsgrundlagen sehr kritisch: „Man sollte beachten, dass die Signifikanz von Trennschärfen im Rahmen der Testkonstruktion kein besonders hilfreiches Konzept darstellt“ (247), da sie abhängig von

Stichprobengröße ist! „Hier sei nochmals darauf hingewiesen, dass primär inhaltliche Gründe die Itemauswahl bestimmen sollten. Statistische Grenzwerte, ab wann ein Item aus einer Skala entfernt werden sollte, sei es eine Signifikanz oder ein bestimmter Trennschärfewert (oft wird hier 0.30 angegeben), sind nicht sinnvoll“ (ebd.). Eine Homogenitätssteigerung durch empirische Itemselektion muss kritisch betrachtet werden, wenn die Erfassung eines breiten Verhaltensspektrums angestrebt ist.

Es werden Variablensets auf der Grundlage der oben dargestellten Itemanalyse gebildet, die die einzelnen Faktoren abbilden.

Nach Bildung der Variablensets werden folgende Auswertungsschritte unternommen:

- Berechnung der Reliabilität der verbliebenen Gesamtskala mit Gutmans Lambda
- Berechnung der Reliabilität der einzelnen Sets mit Cronbachs Alpha

Da mehrdimensionale Tests wie der LeFraU-S die Aufgabe haben, Teilaspekte eines komplexeren Konstrukts zu messen und die einzelnen Items des Subtests höher miteinander korrelieren als die Untertests ihrerseits miteinander, ist es „sinnvoll, die interne Konsistenz der Subskalen einzeln zu bestimmen“ (Bortz et al., 2009, 199). Bei der Überprüfung der Reliabilität der Variablensets (Untertests) des Konstrukts muss erneut methodisch über die Art der Reliabilitätsprüfung entschieden werden. Während auf Grund der Heterogenität des Konstrukts bei der Berechnung der Reliabilität der Gesamtskala auf Gutmans Lambda zurückgegriffen wurde, die auch hier bei der Prüfung des reduzierten Itemsets zum Tragen kommt, ist bei den einzelnen Faktoren von homogenen Itemsets auszugehen, weshalb hierfür Cronbachs Alpha verwendet wird.

Anschließend erfolgt

- die Berechnung der Summe der einzelnen Variablensets auf der Grundlage von mindestens 75% gültiger Items jedes einzelnen Teilnehmers. Ansonsten gibt es für das Set keinen Summenwert (vgl. Schwarzer et al., 1999).
- die Berechnung eines Quotienten unter Berücksichtigung der Itemanzahl innerhalb der Subtests: Itemanzahl im Subtest geteilt durch die Gesamtzahl der Items mal 100. So ist ein Vergleich einzelner Fälle zwischen den Subtests möglich.

- die Kontrolle, ob nach Ausschluss der Items die Faktorenstruktur erhalten bleibt mit erneuter Befragung mit reduziertem Itemset (Kapitel 7.5. Verbesserung des Instrumentes)

Es wird bei Bildung der Subskalen noch nicht auf gleiche Itemmenge geachtet, sondern alle Items, die nicht aus einem der oben genannten Gründe ausgeschlossen wurden (vgl. Itemübersicht), berücksichtigt. Dadurch wird die unterschiedliche Stärke der Faktoren vorerst erhalten. Durch Berechnung eines Quotienten kann das ausgeglichen werden. Erst in einem weiteren Schritt zur endgültigen Testkonstruktion können evtl. weitere Items ausgeschlossen werden.

#### **7.4.2.3. Ergebnisse**

##### **Reliabilität der reduzierten Gesamtskala**

Die Reliabilität der Untertests sollte über 0.60 liegen, die des Gesamttests über 0.80. „Ein guter Test, der nicht nur zu explorativen Zwecken verwendet wird, sollte eine Reliabilität von über 0,80 aufweisen. Reliabilitäten über 0,9 [gelten] als hoch...“ (Bortz et al., 2009, 199). Für die Berechnung der Reliabilität der Gesamtskala nach Ausschluss der Items werden 45 Items berücksichtigt. Die Reliabilität wird bei listenweisem Fallausschluss mit 133 Fällen berechnet. Für die Berechnung der Reliabilität wird methodisch dasselbe Vorgehen zugrunde gelegt, wie bei der Berechnung der Gesamtskala.

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	N	%
Gültig	133	49,3
Fälle Ausgeschlossen <sup>a</sup>	137	50,7
Gesamt	270	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Tabelle 30: Einbezogene Fälle Reliabilität**

Reliabilitätsstatistiken		
Lambda	1	,928
	2	,952
	3	,949
	4	,891
	5	,938
	6	.
Anzahl der Items		45

**Tabelle 31: Reliabilität der reduzierten Skala (45 Items)**

Die Reliabilität des Gesamttests ist mit Lambda 2 von 0.952 hoch und durchaus mit der der Langversion des Fragebogens vergleichbar.

Auswertung der Itemstatistiken								
		Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-	Teil 1	4,605	3,835	5,466	1,632	1,425	,291	23 <sup>a</sup>
Mittelwer-	Teil 2	4,153	2,910	5,391	2,481	1,853	,500	22 <sup>b</sup>
te	Beide Teile	4,384	2,910	5,466	2,556	1,879	,436	45
Item-	Teil 1	1,028	,523	2,316	1,792	4,424	,155	23 <sup>a</sup>
Varianzen	Teil 2	1,351	,460	2,704	2,244	5,879	,403	22 <sup>b</sup>
	Beide Teile	1,186	,460	2,704	2,244	5,879	,297	45

**Tabelle 32: Itemstatistik der reduzierten Skala**

### Reliabilität der Variablensets

Für die Überprüfung der Reliabilität der Variablensets wurden analog des bisherigen Vorgehens jeweils alle Fälle einbezogen, die nicht mehr als 10 fehlende Werte aufweisen. Je mehr Fälle mit hoher Anzahl an fehlenden Werten ausgeschlossen werden, desto besser die Reliabilität. Da die ausführliche Darstellung jedes einzelnen Faktors an dieser Stelle zu viel Platz einnehmen würde, gibt die folgende Tabelle eine Übersicht über die Reliabilität aller Faktoren. Es wird deutlich, dass die Reliabilitäten der meisten Faktoren über 0.70 liegen, abgesehen von den Faktoren 7 und 9, die nur drei Items enthalten. Hier liegt die Reliabilität über 0.6., was für einen Subtest aber durchaus zufriedenstellend ist. Die Skalenstatistiken sind hier nicht vergleichbar, da die Subskalen unterschiedliche Anzahlen von Items umfassen und werden deshalb nicht gesondert aufgeführt.

Reliabilität Subskalen

	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
Faktor 1: Schülerorientierung	,888	,890	10
Faktor 2: Semantisch-kognitive Sicherung	,789	,788	5
Faktor 3: Diagnostische Fundierung	,854	,857	6
Faktor 4: Sprachtherapeutische Phasen	,880	,881	7
Faktor 5: Differenzierung	,816	,819	4
Faktor 6: Sprachbegleitende Hilfen	,759	,761	4
Faktor 7: wertschätzende Kommunikation	,666	,689	3
Faktor 9: Strukturierung	,629	,639	3
Faktor 10: Klassenführung	,811	,813	3

**Tabelle 33: Reliabilität Faktorskalen**

Inhaltlich finden sich in den Subskalen folgende Items wieder:

#### **Faktor 1: Schülerorientierung / lernförderliches Klima**

Itemstatistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST9: Die S. können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen.	3,8702	,94151	208
IST13: Ich informiere die S. über Lernziele der Unterrichtsstunden.	4,3750	,97493	208
IST21: Die S. reflektieren ihre Arbeitsprozesse.	3,9135	1,02255	208
IST29: Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten.	4,2788	,99716	208
IST30: Ich erarbeite mit den Schülern Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.	3,8990	1,12263	208
IST33: Ich nehme Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.	3,6587	,90827	208
IST36: Ich unterstütze die S., ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.	4,3173	1,01928	208

IST37: Ich mache den S. meine Leistungsbewertung transparent.	4,1106	1,30487	208
IST40: Die Schüler kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.	3,8077	1,03164	208
IST48: Ich binde die Schüler als Helfer in das Unterrichtsgeschehen (z.B. Stationenarbeit) ein.	4,1154	1,12767	208

**Tabelle 34: Faktor 1 Schülerorientierung****Faktor 2: semantisch-kognitive Sicherung**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST12: Ich gebe Kindern mit Aussprache- und Grammatikproblemen korrekatives Feedback bezogen auf die individuelle Problematik.	5,3571	,82661	266
IST22: Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Kinder diesen in eigenen Worten wiederholen.	4,8045	,88133	266
IST27: Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation gezielt zur Hervorhebung bestimmter grammatikalischer Strukturen ein (z.B. Kasus, Verbstellung..)	5,1466	,90550	266
IST19: Ich fordere die S. auf, Nichtverstehen zu signalisieren.	4,8684	,98363	266
IST25: Ich überlege mir, welche Wörter den Kindern unbekannt sein könnten.	5,1165	,90572	266

**Tabelle 35: Faktor 2****Faktor 3: Diagnostische Fundierung**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST44: Fehler der Kinder analysiere ich und nutze sie für die Förderplanung.	4,2181	1,09741	243
IST61: Ich erarbeite für die Schüler individuelle Förderpläne.	3,7860	1,66251	243
IST62: Ich tausche mich mit anderen KollegInnen aus, um Anregung für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.	4,0041	1,12264	243
IST63: Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil.	2,8683	1,40804	243
IST64: Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der Schüler mit standardisierten Verfahren.	2,6996	1,38628	243

IST65: Ich diagnostiziere den (schrift-) sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler mit informellen Verfahren.	3,0700	1,27566	243
--	--------	---------	-----

**Tabelle 36: Faktor 3****Faktor 4: Sprachtherapeutische Phasen**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST18: Ich schaffe gezielt Sprechanlässe für bestimmte Kinder.	4,6010	,95270	208
IST24: Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...)	4,1731	1,04435	208
IST41: Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.	4,8029	,93488	208
IST42: Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die S. thematisch passende Sätze bilden.	3,8846	1,18613	208
IST51: Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Ausspracheförderung einzelner Kinder aus.	4,3317	1,16741	208
IST54: Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).	4,0913	1,19027	208
IST57: Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte daran, welche sprachlichen Lernmöglichkeiten sie für die Kinder bieten.	4,7019	1,03448	208

**Tabelle 37: Faktor 4****Faktor 5: Differenzierung / Individualisierung**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST11: Ich gebe den S. je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.	4,6096	1,05834	228
IST16: Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Niveau.	3,8333	1,12180	228
IST20: Wenn ich den Kindern Texte zu lesen gebe, verändere ich diese im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner Kinder.	3,9693	1,24664	228



IST43: Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der S. fest.	3,6360	1,17008	228
--	--------	---------	-----

**Tabelle 38: Faktor 5****Faktor 6: Sprachbegleitende Hilfen**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST5. Ich begleite meine Handlungen sprachlich.	5,0243	,96241	247
IST3. Ich setze ein Handzeichensystem ein.	4,7571	1,39602	247
IST6. Ich setze Minimalpaare z.B. Reime entsprechend der Ausspracheprobleme einzelner Kinder ein (Keller -Teller, Nagel -Nadel..)	3,7692	1,22283	247
IST26: Ich gebe den Kindern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.	4,7004	1,07035	247

**Tabelle 39: Faktor 6****Faktor 7: Wertschätzende Kommunikation**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST31: Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen Schülers.	4,9358	,86144	265
IST34: Ich setze stumme Impulse ein.	4,6377	1,00231	265
IST35: Ich würdige Redebeiträge der Kinder (Lob) und greife sie auf.	5,3283	,67543	265

**Tabelle 40: Faktor 7****Faktor 8:**

Da dieser Faktor nur zwei Items insgesamt enthält, die keine sinnvolle inhaltliche Deutung zulassen, wird er nicht in das Faktorenmodell aufgenommen. Er enthält Items, die sich auf die Metaebene im Klassenkontext beziehen.

IST49. Ich thematisiere mit den SuS explizit die (Nicht-) Einhaltung von Regeln

IST50: Ich spreche mit den SuS über ihre Probleme, Befürchtungen und Ängste.

**Faktor 9: Strukturierung**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST7. Ich visualisiere Informationen und Arbeitsanweisungen.	4,9730	,88662	259
IST10. Ich setze Rituale (Morgenkreis Vesper.) ein.	5,4015	,76816	259
IST17. Ich bespreche mit den Schülern den Tagesablauf...	4,9614	1,08837	259

**Tabelle 41: Faktor 9****Faktor 10: Klassenführung**

Itemstatistiken			
	Mittelwert	Standardabweichung	N
IST58. Wenn ein Schüler lange zu sprachlicher Äußerung braucht, Sorge ich dafür, dass andere ihn nicht unterbrechen.	5,2700	,78593	263
IST59. Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die Schüler leise an ihrem Platz arbeiten.	5,3422	,77951	263
IST60. Ich ermuntere die Schüler, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen.	4,9202	,87659	263

**Tabelle 42: Faktor 10****7.4.2.4. Interpretation**

Die Reliabilität des reduzierten Gesamttests mit 45 Items ist mit Lambda 2 von 0.952 hoch und durchaus mit der der Langversion des Fragebogens vergleichbar. Die Trennschärfen aller Items liegen bei dieser Skala über 0.30 und damit im wünschenswerten Bereich. Die Trennschärfen der Items jeder einzelnen Subskala sind noch etwas besser (durchweg  $r > 0.40$  oder höher), obwohl einige Faktoren nur psychometrisch schwierige Items mit geringer Standardabweichung enthalten.

Die Inter-Item-Korrekationen der einzelnen Items der Subskalen sind grundsätzlich  $MIC > 0.30$ , teilweise sogar über dem von Bühner vorgeschlagenen Wert von  $MIC=0.40$ . Allerdings bewertet er dies selbst als akzeptabel: „So ist es z.B. bei extrem kurzen Fragebögen mit Skalen aus drei oder vier Items durchaus sinnvoll, homogenere Items mit einer  $MIC > 0.40$  heranzuziehen, wenn man eine hohe Messgenauigkeit benötigt und gleichzeitig einen engen

Verhaltensauschnitt messen will“ (Bühner, 2011, 255). Die Subskalen sind damit deutlich homogener als die Gesamtskala, was auf Grund der vorangegangenen Faktorenanalyse nicht verwunderlich ist. Es kommen keine negativen Itemkorrelationen vor, so dass die Skalen in der vorliegenden Form eindimensional sind.

Zwei der Subskalen mit lediglich drei Items (Faktor 7 und 9) weisen geringere Reliabilitäten auf, die aber über 0.60 liegen und somit akzeptabel sind.

Inhaltlich sind die Faktoren recht gut zu interpretieren, was für Faktor 3 ‚Diagnostische Fundierung‘ in der vorliegenden Form nicht in gleicher Weise gilt. Die Items 62 (Reflexion) und 63 (Fortbildungen) passen nicht zur inhaltlichen Interpretation ‚Diagnostik‘. Sie fallen mit in den Faktor, da es sich hier um Items handelt, die grundsätzlich seltener von den beteiligten Lehrkräften umgesetzt werden als die der anderen Faktoren. Dies ist bei der inhaltlichen Füllung (Beteiligung an Fortbildungen, Austausch mit Kolleginnen über den Unterricht, Diagnostik mit standardisierten Verfahren etc.) auch nicht verwunderlich, so dass sie in ihrer Häufigkeit mit den Items der anderen Skalen von vornherein nicht vergleichbar waren. Bei diesem Faktor dürfte es sich um ein statistisches Konstrukt handeln, in das die seltener auftretenden Items fallen. Dennoch enthält der Faktor inhaltlich wesentliche Items, so dass er erhalten werden soll. Lässt man die beiden fraglichen Items weg und reduziert den Faktor damit auf 4 Items, liegt die Reliabilität der Subskala mit Cronbachs Alpha 0.775 noch im wünschenswerten Bereich und würde eine Reduzierung ermöglichen.

Es ist für die Endversion prinzipiell eine Annäherung der Itemzahl der Subskalen anzustreben, die in der jetzigen Form noch sehr unterschiedlich gewichtet sind.

Insbesondere der erste Faktor könnte einer weiteren Reduzierung unterzogen werden.

Allerdings wird in diesem Faktor auch ein breites Verhaltensspektrum abgebildet, das die Dimensionen Schülerorientierung sowie lernförderliches Klima angemessen erfassen sollte, weshalb hier auch eine inhaltlich stärkere Gewichtung zu rechtfertigen wäre.

In einem weiteren Schritt sollte geprüft werden, ob sich bei einer erneuten Befragung mit dem auf 45 Items reduzierten Itemset die dargestellte Faktorenstruktur erhalten bleibt.

## **7.5. Verbesserung des Instrumentes**

### **7.5.1. Fragestellungen**

Um das Faktorenmodell auf eine breitere Zahlenbasis stellen und damit besser absichern zu können, soll eine größere Stichprobe an Sonderpädagogen nochmals befragt werden. Neben der Erweiterung der Stichprobe als wesentlichem Ziel dient die erneute Befragung vor allem

der Beantwortung der Frage, ob das Faktorenmodell der Langform sich in der nach der Faktorenanalyse festgelegten Kurzform des Fragebogens von 45 Items (vgl. Kapitel 7.4.2. Indexbildung Faktoren) bestätigt. Ist dies der Fall, könnte die verkürzte Form Grundlage für die Endversion des Fragebogens und einer späteren Normierung werden.

### **7.5.2. Methode**

#### **7.5.2.1. Erhebungsverfahren**

Als Grundlage dieser Befragung dient die Kurzform des Fragebogens, in die 45 der ursprünglich 65 Items des Fragebogens Eingang gefunden haben. Die Auswahl wurde nach der Überprüfung des Testentwurfs sowie nach erfolgter Faktorenanalyse getroffen anhand der in Kapitel 7.4.2. beschriebenen Kriterien für die Bildung der Variablensets. Darüber hinaus wurde Item 63 (Faktor 3) aus oben genannten Gründen nicht mit aufgenommen; stattdessen wurde Item 45 trotz schlechter empirischer Werte und unklarer Faktorladung auf Grund seiner inhaltlichen Bedeutsamkeit mit berücksichtigt.

Diese 45 Items wurden mit derselben Skala abgefragt, wobei die Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ ebenso wie beim Fragebogen an die Grundschullehrer durch ‚weiß ich zu wenig drüber‘ ersetzt wurde. Einige Items wurden sprachlich leicht verändert ohne inhaltliche Änderungen vorzunehmen.

Dieser Fragebogen wurde in Papierform an alle 658 Kongressteilnehmer des Kongresses der dgs in Bremen vom 20.-22.9.2012 über die Tagungsmappe verteilt. Die Rückläufe wurden in einer extra dafür bereitgestellten Kiste gesammelt, konnten aber auch postalisch nach dem Kongress gesendet werden.

#### **7.5.2.2. Stichprobe**

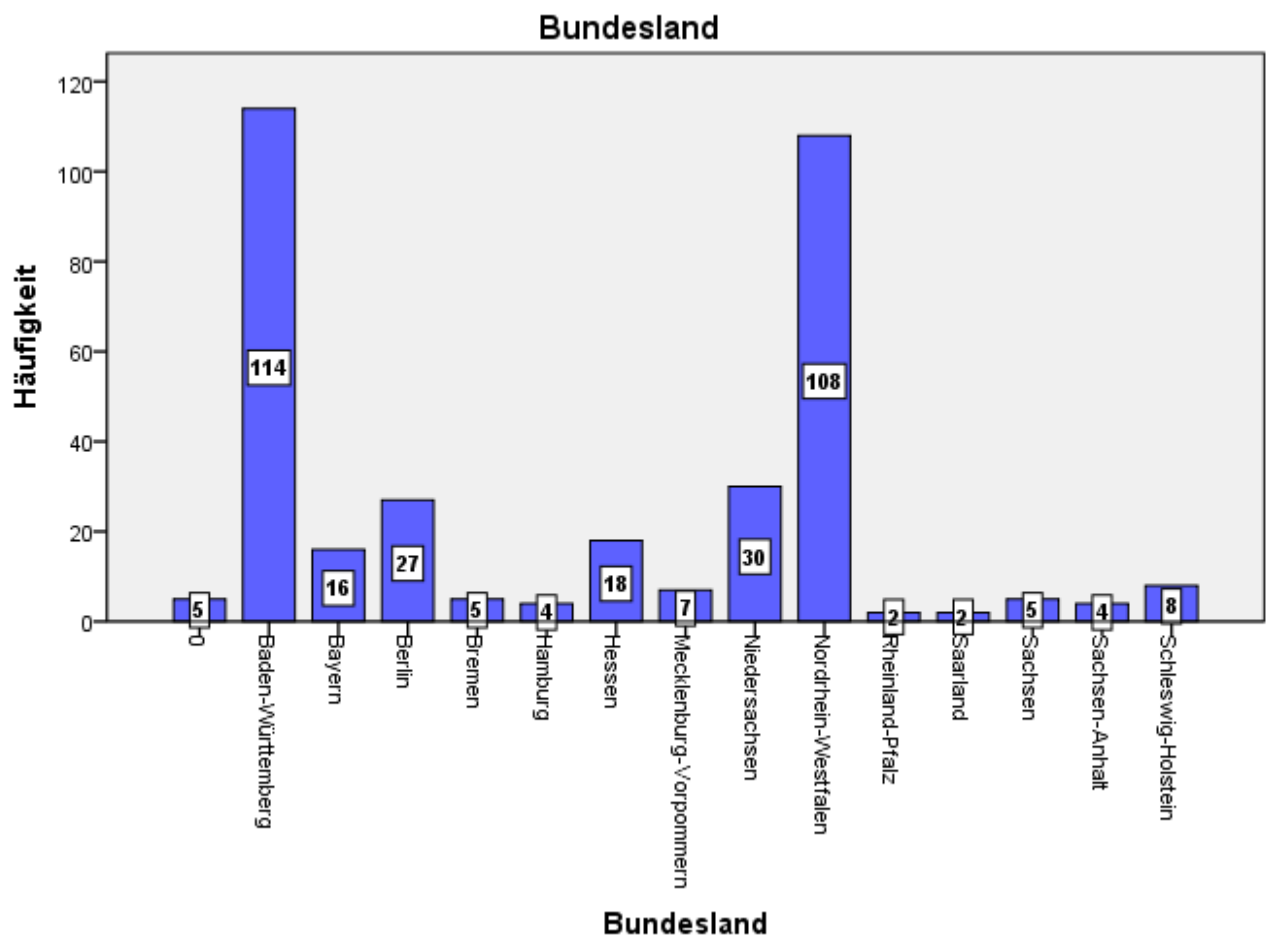
Der Rücklauf betrug knapp 10%. 61 Fragebögen kamen ausgefüllt zurück. Von diesen 61 hatten 10 den Vortrag besucht, der den bisherigen Forschungsstand zur Unterrichtsqualität kurz darstellte.

Mit dieser geringen Zahl war es nicht möglich, eine eigene Faktorenanalyse zu berechnen. Aus diesem Grund wurden die 61 neuen Bögen der bisherigen Stichprobe der deutschlandweiten Befragung von 294 Rückmeldungen (vgl. Kapitel 8.2.) zugeschlagen, so dass nun insgesamt 355 Bögen von Lehrkräften, die mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten, vorlagen. Die unterschiedlichen Typen der Fragebögen sind mit unterschiedlichen

Nummern in der Auswertungstabelle gekennzeichnet. Diese Stichprobe bildet die Grundlage für eine erneute Faktorenanalyse mit reduziertem Variablen­set und wird im Folgenden kurz dargestellt. Die 61 neuen Bögen werden nicht gesondert analysiert.

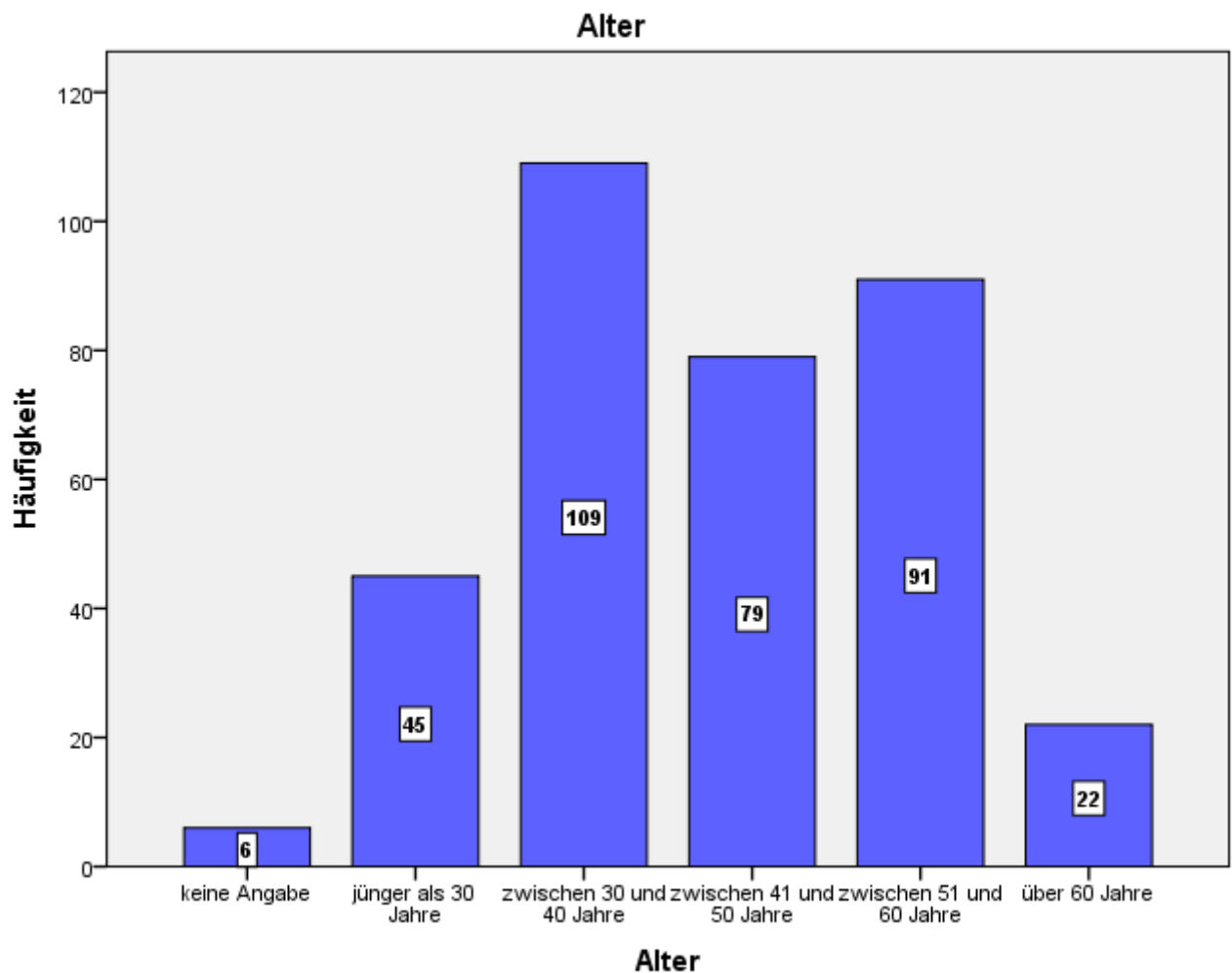
Dieses Vorgehen ist methodisch kritisch zu sehen, da die wesentlich geringere Komplexität des Fragebogens, der lediglich eine reduzierte IST-Skala und keine SOLL-Skala enthielt sowie in einer Papierversion und nicht digital angeboten wurde, Unterschiede im Antwortverhalten nach sich ziehen kann. Diese Nachteile werden in Kauf genommen, um die Stichprobe für eine erneute Faktorenanalyse mit reduziertem Itemset zu vergrößern.

Die Rückmeldungen der gesamten Stichprobe von 355 Personen sind bei 5 fehlenden Werten über die Bundesländer wie folgt verteilt:



**Abbildung 28: Verteilung Bundesländer**

Der Schwerpunkt der Rückmeldungen liegt bei den Ländern Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, die mit über 100 Rückmeldungen vertreten sind. Bei der zweiten Befragung haben insbesondere Berlin mit 24 und NRW mit 13 Rückmeldungen dazu gewonnen. Aus BW und Bayern kamen zwei, aus Bremen, Hamburg, MV und Sachsen je eine, aus SH, Niedersachsen und Hessen 4 und aus SA zusätzlich 3 Rückmeldungen. Die Altersverteilung stellt sich wie folgt dar:



**Abbildung 29: Altersverteilung Gesamtstichprobe**

Da beim kompletten Variablenset von 65 Items Bögen mit 10 und mehr fehlenden Werten bei der IST-Skala aus der Stichprobe ausgeschlossen wurden, werden bei reduziertem Itemset alle die ausgeschlossen, die mehr als 6 fehlende Werte aufweisen. Dies entspricht wiederum einem Anteil von 14%.

Außerdem werden die Rückmeldungen mit einer anderen Lehramtsqualifikation als Sonderschullehramt ebenfalls ausgeschlossen, da sich doch deutliche Unterschiede im Antwortverhalten in Abhängigkeit von der Lehramtsqualifikation gezeigt haben (vgl. Kapitel 7.4. Überlegungen zur Skalierung). Dieses Vorgehen wurde ebenfalls bei der ersten Faktorenanalyse gewählt, da nach der ersten Auswertung, trotz der geringen Anzahl an GSL, die Vermutung nahe lag, dass Unterschiede im Antwortverhalten vorliegen. Bei der Imputation wurden folglich die GSL ausgeschlossen (vgl. Kapitel 7.3. Faktorenanalyse), so dass bei der hier dargestellten Faktorenanalyse die GSL ebenfalls unberücksichtigt bleiben. Von den insgesamt 355 Fällen haben 26 Lehramt an Grund- und Hauptschulen, zwei an Gymnasien, zwei Sonstiges und vier haben keine Angaben gemacht. Einbezogen werden deshalb 322 Fälle mit Lehramtsqualifikation Sonderschule. Davon werden all die Bögen ausgeschlossen, die mehr als sechs fehlende Werte aufweisen. Es verbleiben für die Faktorenanalyse damit 299 Bögen.

Davon unterrichten 259 in Klasse 1 und 2, 135 in Klasse 3 und 4, 44 in der Sekundarstufe, Mehrfachnennungen waren möglich. 29 Personen unterrichten ausschließlich in der Sekundarstufe. Sie werden alle einbezogen.

#### ***7.5.2.3. Auswertungsmethode / Überprüfung des Testentwurfs***

Alle Items, die der reduzierte Bogen nicht erfasst, wurden auch bei der ursprünglichen Stichprobe entfernt, so dass 45 Items der Auswertung zugrunde liegen.

Fehlende Werte werden mit 0 definiert, ebenso wie die Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ bzw. ‚Da weiß ich zu wenig drüber‘, da dies bei der ersten Faktorenanalyse ebenfalls so gehandhabt wurde. Die fehlenden Werte werden dann bei der Faktorenanalyse durch den Mittelwert der Items ersetzt.

Auch hier wird für die Analyse der Reliabilität das Modell von Guttman herangezogen, um die Vergleichbarkeit mit der Überprüfung der Langversion des Fragebogens sicherstellen zu können. Entscheidend hier ist vor allem Lambda 2, das äquivalent zu Cronbachs  $\alpha$  ist.

Bei der Reliabilitätsanalyse werden Personen mit einem fehlenden Wert automatisch ausgeschlossen (listenweiser Fallausschluss), so dass insgesamt 182 der insgesamt 355 Fragebögen verbleiben. Werden die Rückmeldungen der Personen mit Lehramtsqualifikation Grundschule ausgeschlossen, verbleiben N=174 von insgesamt 322 Bögen. Die Reliabilitätsanalyse wurde ausschließlich mit den verbleibenden N= 174 Fragebögen

durchgeführt, ohne eine erneute Imputation durchzuführen, da sich die Unterschiede bei der Analyse der Langversion als sehr gering erwiesen und die Stichprobe teilweise identisch ist.

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

	N	%
Gültig	174	54,0
Fälle Ausgeschlossen <sup>a</sup>	148	46,0
Gesamt	322	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Tabelle 43: Anzahl Fälle reduzierte Skala****Reliabilitätsstatistiken**

1	,926
2	,949
3	,947
4	,904
5	,936
6	,971
Anzahl der Items	45

**Tabelle 44: Reliabilität reduzierte Skala****Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte							
Teil 1	4,637	3,862	5,431	1,569	1,406	,260	23 <sup>a</sup>
Teil 2	4,379	3,109	5,408	2,299	1,739	,412	22 <sup>b</sup>
Beide Teile	4,511	3,109	5,431	2,322	1,747	,344	45
Inter-Item-Korrelationen							
Teil 1	,296	,017	,653	,636	39,301	,012	23 <sup>a</sup>
Teil 2	,314	-,102	,751	,853	-7,348	,019	22 <sup>b</sup>
Beide Teile	,293	-,102	,751	,853	-7,348	,014	45

**Tabelle 45: Itemstatistik reduzierte Skala**

Lambda 2 ist mit 0.949 nur unwesentlich geringer als die Reliabilität der Gesamtskala mit 0.967 und damit nach wie vor als hoch zu bewerten. Auch die durchschnittliche Inter-Itemkorrelation (MIC) ist mit 0.293 im geforderten Bereich zwischen 0.20 und 0.40. Die Varianz der Korrelation ist mit 0.014 immer noch gering. Die Interkorrelationen variieren demnach nicht besonders stark. Allerdings kommen negative Inter-Itemkorrelationen vor, was nicht für eine homogene Skala spricht. Diese war bei der Langversion auch zu beobachten. Da es sich bei dem hier konstruierten Testverfahren allerdings um ein sehr



breites Verhaltensspektrum handelt, ist auch eine gewisse Heterogenität erstrebenswert, d.h. eine Homogenitätssteigerung durch Itemselektion wäre inhaltlich nicht sinnvoll. „Statistische Kennwerte können lediglich helfen, redundante Items oder schlecht formulierte Items zu entdecken, sollten aber inhaltlich nicht die Homogenität des zu messenden Konstrukts bestimmen“ (Bühner, 248).

Die Korrelation einzelner Items mit der Summe der restlichen Items (Item-Skala-Korrelation), die die Trennschärfe angibt, ist auch hier nur bei Item 45 ( $r < 0.30$ ) gering, was auf Grund der hohen Zustimmung auch schon bei der ersten Analyse zu beobachten war. Alle anderen Trennschärfen liegen im mittleren oder hohen Bereich.

Chronbachs Alpha verbessert sich durch das Weglassen einzelner Items trotz geringerer Itemmenge nicht wesentlich.

Die Reliabilität ( $N=174$ ) der reduzierten Skala mit 45 Items ist demnach ähnlich hoch wie die der Langversion.

Die Faktorenanalyse wurde nach denselben Voraussetzungen sowie mit derselben Methodik durchgeführt wie in Kapitel 7.3. Faktorenanalyse beschrieben, um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können. Auch hier wurden wieder 10 Faktoren zugrunde gelegt. Die Prüfung der Voraussetzungen wird an dieser Stelle deshalb nicht mehr so detailliert beschrieben. Als Grundlage für die inhaltliche Interpretation wurde auch hier eine Hauptachsenanalyse mit obliquen Promax-Rotation gewählt, da mit ihr eine Reduktion auf wesentliche Faktoren auf Grundlage der Itemkorrelationen vorgenommen wird.

Anschließend wurden erneut ein Gesamtscore für die reduzierte Skala berechnet, sofern nicht mehr als sechs fehlende Werte vorlagen, im Anschluss daran Faktorsummen, in denen die Veränderungen, die durch die erneute Analyse entstanden, berücksichtigt werden. Diese Faktoren bilden die Grundlage für die Analyse der Zusammenhänge mit der Entwicklung der Kinder (vgl. Kapitel 9).

### **7.5.3. Ergebnisse**

Die Überprüfung der Eignung des Itemsets für die Faktorenanalyse fällt zufriedenstellend aus. Der KMO-Koeffizient ist mit 0.923 als sehr gut zu bewerten, d.h. die Items weisen substantielle Korrelationen auf, der Bartlett-Test ist signifikant. Bis auf Item 12 weisen alle Items Kommunalitäten über 0.30 auf, alle bis auf 10, 17 und 29 sogar über 0.40.

KMO- und Bartlett-Test		
Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,923
Ungefähres Chi-Quadrat		4708,131
Bartlett-Test auf Sphärizität	Df	990
Signifikanz nach Bartlett		,000

**Tabelle 46: Bartlett-Test reduzierte Skala**

Die Anti-Image-Korrelation liegt bei allen Items über 0.800 und ist damit gut.

Die vorgegebenen 10 Faktoren erklären anfänglich 61,56 % der Gesamtvarianz. bei einem extrem starken ersten Faktor, der allein 29,374% der Varianz aufklärt. Nach der Rotation klärt der erste Faktor 22,07% der Varianz auf, der zweite 17,7%, der dritte 10,1%, der vierte 15,6%, der fünfte 14%, der sechste 14,3%, der siebte 12,9% und die verbleibenden unter 10% der Varianz auf. Dabei ist die Reihenfolge und damit die Nummerierung der Faktoren nicht identisch mit der der Langversion, allerdings werden die entstandenen Faktoren unter den genannten Voraussetzungen inhaltlich größtenteils bestätigt und erhalten.

Es bilden sich wiederum neun Faktoren, in Faktor 10 fällt lediglich das Item 19, das eine Doppelladung aufweist zum ursprünglichen Faktor 2 (semantisch-kognitive Sicherung), dem es deshalb auch wieder zugeschlagen wird. Die Nummerierung der Faktoren wird gemäß der ursprünglichen Verteilung beibehalten, um eine Vergleichbarkeit herstellen zu können.

Verschiebungen gibt es bezüglich:

- Ursprünglicher Faktor 7 (wertschätzende Kommunikation), hier Faktor 9: Item 31 entfällt nun auf ursprünglichen Faktor 10 (Klassenführung), mit hoher Nebenladung auf dem ursprünglichen Faktor 7. Faktor 7 klar zuzuordnen sind nur noch die Items 34 und 35, weshalb das Item für die weitere Auswertung im ursprünglichen Faktor belassen wird, da drei Items gegeben sein sollten.
- Ursprünglicher Faktor 5 (Differenzierung): Verliert Item 43 in Faktor 1 mit hoher Doppelladung auf 4. Es verbleiben die Items 11, 16 und 20 im Faktor Differenzierung. Item 43 geht bei der weiteren Berechnung in keine der Faktorsummen ein.
- Faktor 4 (sprachtherapeutische Phasen): verliert Item 41 in Faktor 2, allerdings mit fast gleich hoher Ladung weiterhin auf Faktor 4. Es geht für die Reliabilitätsberechnung in keinen der Faktoren ein.
- Faktor 3 (Diagnostische Fundierung): verliert Item 44 in Faktor 2, das vorher keine klare Faktorladung hatte; nach Item 63 (Fortbildungen) wurde im reduzierten Bogen nicht gefragt, da es inhaltlich nicht gut den Faktor repräsentierte. Es verbleiben in

Faktor 3 demnach 4 Items. All diese Items haben eine andere Zeitstruktur als die übrigen.

- Faktor 2 (semantisch-kognitive Sicherung): verliert die Items 12 und 22, die keine klare Faktorladung mehr aufweisen, erhält Item 44 und 45 neu hinzu, so dass 5 Items im Faktor verbleiben.

Außerdem kann Item 9 aus Faktor 1 ausgeschlossen werden, da es Item 11 inhaltlich sehr ähnlich ist und eine hohe Doppelladung aufweist. Da Faktor 1 sowieso die meisten Items enthält wäre dies für die Anpassung der Stärke der Faktoren hilfreich. Es verbleiben 9 Items in Faktor 1.

Die einzelnen Faktoren mit den angegebenen Verschiebungen werden einer nochmaligen Reliabilitätsanalyse unterzogen, um deren Eignung für die weitere Testkonstruktion zu überprüfen.

Hier werden die Ergebnisse mit Cronbachs Alpha dargestellt, da es sich nicht mehr um ein heterogenes Konstrukt handelt, wie es die gesamte Skala darstellt, sondern um homogenere Faktoren. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den beiden Modellen der Reliabilitätsprüfung verschwindend gering. Wie im Folgenden deutlich wird, ist die Reliabilität aller Faktoren mit den beschriebenen Änderungen über 0.600 und damit als zufriedenstellend oder gar gut zu bewerten, wie folgende Übersichtstabelle zeigt:

Reliabilität Subskalen

	Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
Faktor 1: Schülerorientierung	,871	,874	9
Faktor 2: Semantisch-kognitive Sicherung	,754	,760	5
Faktor 3: Diagnostische Fundierung	,827	,832	4
Faktor 4: Sprachtherapeutische Phasen	,856	,858	6
Faktor 5: Differenzierung	,814	,818	3
Faktor 6: Sprachbegleitende Hilfen	,735	,739	4
Faktor 7: wertschätzende Kommunikation	,666	,689	3

Faktor 9: Strukturierung	,648	,657	3
Faktor 10: Klassenführung	,765	,766	3

**Tabelle 47: Reliabilität gekürzte Skala**

Dieses hier dargestellte Faktorenmodell dient als Grundlage für die weitere Analyse. Aus den genannten Items werden für die Rückmeldungen der KiSSES-Lehrer nochmals Faktorsummen gebildet, die dem Abgleich mit der Entwicklung der Kinder zugrunde liegen, wie sie in Kapitel 9 dargestellt ist. Dabei kann nicht erwartet werden, dass alle Faktoren in gleicher Weise mit der Entwicklung der Kinder korrelieren, da sie unterschiedlich spezifische Merkmale erfassen. Es bleibt abzuwarten, ob der gesamte Fragebogen oder aber nur einzelne Faktoren in Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder zu sehen sind.

#### 7.5.4. Interpretation

Diese erneute Faktorenanalyse mit reduziertem Itemset bestätigt das aus der Langform des Fragebogens entstandene Faktorenmodell weitgehend. Die ursprünglich vorhandenen neun Faktoren zeigen sich auch in der Kurzform. Nur einzelne Items verschieben sich, wie oben dargestellt, ohne dass die vorherige inhaltliche Interpretation verloren ginge. Mit einem reduzierten Itemset von lediglich 45 Items wird das Konstrukt der Unterrichtsqualität, wie es die Analyse der Langform mit 65 Items ergab, in vergleichbarer Weise erfasst. Inhaltlich finden sich unter den insgesamt neun Faktoren sowohl Faktoren wieder, die Aspekte allgemein ‚guten Unterrichts‘ widerspiegeln (Schülerorientierung, Differenzierung, Strukturierung, Klassenführung, diagnostische Fundierung) als auch solche, die sich aus Aspekten spezifisch sprachheilpädagogischen Unterrichts speisen (semantisch-kognitive Sicherung, sprachtherapeutische Phasen, sprachbegleitende Hilfen, wertschätzende Kommunikation). Es ist davon auszugehen, dass mit diesem Fragebogen wesentliche Aspekte der Unterrichtsqualität mit sprachbeeinträchtigten Kindern erfasst werden, die sich nicht in allen Bereichen von der normal entwickelter Grundschulkinder unterscheidet, da nicht alle Facetten des unterrichtlichen Geschehens einer spezifischen Ausrichtung bedürfen. Allerdings ist noch offen, ob und in welchem Maße sich dieses Konstrukt auch von dem eines allgemein ‚guten‘ Unterrichts abgrenzen lässt oder ob die Unterschiede marginal bzw. mit diesem Instrument nicht zu erfassen sind. Deshalb dient das folgende Unterkapitel der Feststellung der divergenten Konstruktvalidität.

### **7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer**

Das in den vorangegangenen Kapiteln dargestellte Untersuchungsinstrument, dessen Inhaltsvalidität nach Möglichkeit geprüft und durch den Einbezug der Expertenmeinung auf breitere Basis gestellt wurde, muss nun auf Konstrukt- und Kriteriumsvalidität hin untersucht werden (vgl. Bortz et al., 2009, 200 ff., Bühner, 2011, 61 ff.). Die folgenden beiden Unterkapitel beschäftigen sich zuerst mit der divergenten, dann der konvergenten Konstruktvalidität, während der Kriteriumsvalidität in Kapitel 10 nachgegangen wird. Die Konstruktvalidität wird unterschiedlich weit gefasst. Bühner (2011) unterscheidet konvergente, diskriminante und faktorielle Validität. Während zur Überprüfung der konvergenten Validität Korrelationen mit Testverfahren, die das gleiche oder ein ähnliches Konstrukt prüfen, berechnet werden, werden zur Prüfung der diskriminanten Validität „Korrelationen mit Tests anderer Gültigkeitsbereiche ermittelt“ (Bühner, 2011, 64). Hierzu wäre es notwendig, verwandte Konstrukte voneinander abzugrenzen, wozu es inhaltlicher Hypothesen bedarf. So könnte beispielsweise versucht werden die beiden Teilkonstrukte der Unterrichtsqualität - ‚Fachkompetenz‘ versus ‚Beziehungskompetenz‘ einer Lehrperson - voneinander abzugrenzen. Ein solches Vorgehen wäre in diesem Falle allerdings nicht erstrebenswert, da das Konstrukt der ‚Unterrichtsqualität‘ bewusst breit gefasst ist, um für die Praxis wesentliche Bereiche herauszufiltern. Bisher gibt es keinerlei normierte Überprüfungsverfahren für das Konstrukt eines ‚sprachheilpädagogischen Unterrichts‘ oder seiner Teilkonstrukte. So ist die Überprüfung der diskriminanten Validität des Fragebogens für den bisher wenig erforschten Bereich der Unterrichtsqualität für sprachbeeinträchtigte Kinder eine nicht ganz einfache Aufgabe.

Folglich wird hier der Gedanke von Bortz und Döring aufgegriffen, dass es ein wesentliches Indiz für die Konstruktvalidität ist, wenn „Testwerte so ausfallen, wie es aus Theorie und Empirie abgeleitete Hypothesen vorgeben“ (Bortz et al., 2009, 201). Wesentlich für die Validität des hier entworfenen Fragebogens ist, ob er in der Lage ist, das Konstrukt eines ‚sprachheilpädagogisch guten‘ Unterrichts von dem eines ‚allgemein guten‘ Unterrichts abzugrenzen. Dies entspräche der in Kapitel 6.1. Wahl der Untersuchungsart aufgeworfenen Unterschiedshypothese. Allerdings können diese beiden Konstrukte nicht an derselben Stichprobe erhoben werden, da sprachheilpädagogischer Unterricht Kompetenzen voraussetzt, die in besonderen Professionalisierungsprozessen gewonnen werden. Umgekehrt gilt, dass Personen, die diese Kompetenzen erworben haben, für die Erfassung

der Qualität im allgemeinen Unterricht hinsichtlich sprachheilpädagogischer Aspekte nicht mehr ganz unbedarft sein können. Somit müssen verschiedene Probanden-Gruppen erfasst werden, die jeweils unterschiedliche Professionalisierungsprozesse durchlaufen haben und in unterschiedlichen Kontexten arbeiten.

Ersatzweise zur Überprüfung divergenter Konstrukte wird hier im Sinne divergenter Populationsvalidität der Weg beschritten, nach signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen der Grundschullehrer (GSL) als Vertretern eines allgemein guten Unterricht und den Sonderschullehrern (SOL) als Vertretern des sprachheilpädagogischen Unterricht zu suchen, um überhaupt feststellen zu können, in welchen Bereichen des Konstruktes sich die beiden Gruppen bedeutsam unterscheiden. So lassen sich die dem allgemein guten Unterricht sehr verwandten und die ferneren Bereiche finden. Allerdings gibt es hier deutliche Überschneidungsbereiche, die bei der Konstruktion des Instrumentes bewusst einbezogen wurden. An dieser Stelle soll die Berechnung von signifikanten Unterschieden erfolgen und der Wert des Fragebogens daran bemessen werden, ob er die Unterschiede zwischen den Gruppen abbilden kann und die in Kapitel 7 aufgeworfene Hypothese bestätigt.

### **7.6.1. Fragestellungen und Ziele**

Um die Unterschiede von allgemein gutem und spezifisch sprachheilpädagogischen Unterricht überprüfen zu können, ist der oben entwickelte Fragebogen nur bedingt geeignet, da er bewusst auch Aspekte allgemein guten Unterrichts umfasst, die sich in der Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer nicht unterscheiden sollten! Es ist folglich nicht zu erwarten, dass sich die Unterschiede im Gesamtindex niederschlagen, sondern eher in einzelnen Faktorwerten.

Um diese Unterschiede feststellen zu können, soll der Lehrerfragebogen zur Selbsteinschätzung, der bundesweit an alle mit sprachbeeinträchtigten Kindern tätigen Sonderschullehrer gesendet wurde, auch von Grundschullehrkräften ausgefüllt werden. Dadurch kann der Frage nachgegangen werden, ob sich die Qualitätsmerkmale des Unterrichts, die von Literatur und Experten als wesentlich für unterrichtliches Handeln mit sprachbeeinträchtigten Kindern gehalten und hohe Zustimmung in der sprachheilpädagogischen Praxis erhalten haben, vom unterrichtlichen Handeln in Grundschulen unterscheiden. Bisher ist offen, ob die für spezifisch gehaltenen Indikatoren

im allgemeinen Unterricht seltener vorkommen als im sprachheilpädagogisch ausgerichteten Unterricht. Die Merkmale und Indikatoren, die aus den Forschungen zur Unterrichtsqualität an allgemeinen Schulen Eingang in den Fragebogen gefunden haben, sollten in ähnlicher Häufigkeit auch in Grundschulen umgesetzt werden. Diese Erhebung dient folglich der Beantwortung der folgenden Fragestellungen:

1. Unterscheidet sich der Unterricht an Grundschulen vom Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern durch Sonderpädagogen mit Fachrichtung Sprache in der Praxis?
2. In welchen Bereichen lassen sich signifikante Unterschiede feststellen?

Diesen Fragestellungen liegt die schon in Kapitel 7.1. dargestellte Unterschiedshypothese zugrunde:

**Unterschiedshypothese 1:** Es gibt einen Unterschied zwischen dem Unterricht der Grundschullehrer und dem ausgebildeter Sonderpädagogen mit Fachrichtung ‚Sprache‘ gemessen mit dem Selbsteinschätzungsbogen LeFraU (Lehrerfragebogen zum Unterricht vgl. Kapitel 7).

Statistisch würde die Alternativhypothese dieser gerichteten, unspezifischen Hypothese lauten:

**H 1:** Der Mittelwert der Gesamtsumme bzw. einzelner Faktorsumme der GSL ist kleiner als der der SOL:  $M1 < M2$ .  
Für die Ablehnung der  $H_0$  wird ein Signifikanzniveau von  $p=0.05$  angenommen.

Möglicherweise gibt es Unterschiede, die dieses Instrument nicht erfragt, die aber dennoch vorhanden sind und keinen Niederschlag finden können. Dies ist gut möglich, da für die Prozessqualität des Unterrichts noch wesentlich mehr als die abgefragten Aspekte eine Rolle spielen, die nur auf Grund der vorgenommenen Hierarchisierung im Zuge der Expertenbefragung ausgeschlossen wurden (vgl. Kapitel 7.1. Der Expertenfragebogen). Wäre dies der Fall, könnte der Fragebogen das Konstrukt der spezifischen Unterrichtsqualität mit sprachbeeinträchtigten Kindern nicht angemessen erfassen.

Durch die Überprüfung der diskriminativen Validität können Hinweise gewonnen werden, welche der oben genannten Faktoren für die Beurteilung der Unterrichtspraxis der an der

Studie beteiligten Lehrkräfte wesentlich sind und welche weniger. So ist zu erwarten, dass sich die Faktoren, die auch wesentlich für den Unterricht mit normal entwickelten Grundschulkindern sind, sich nicht bedeutsam zwischen den Gruppen unterscheiden und folglich auch keine Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren und der Entwicklung der Kinder festgestellt werden können, während diese Zusammenhänge bei spezifischeren Faktoren möglicherweise sichtbar werden. Dies wiederum gibt Hinweise für die Überprüfung der Kriteriumsvalidität des Fragebogens, die in Kapitel 9 erfolgen soll.

### **7.6.2. Methode**

Um diesen Fragestellungen nachgehen zu können, wurde die ursprüngliche Langversion des Lehrerfragebogens verwendet, um möglichst alle Items zu erfassen, wobei einige formale Veränderungen vorgenommen wurden.

Die Angaben zur Person wurden an die Gegebenheiten bei den Grundschullehrkräften angepasst und auf vier Fragen reduziert.

Die SOLL-Skala wurde komplett entfernt, da es bei der Befragung der Grundschullehrkräfte vor allem um die tatsächliche Praxis geht. Da die befragten Personen normalerweise nicht mit sprachbehinderten Kindern arbeiten, können sie darüber hinaus zum SOLL nur schwer Auskunft geben. Ein weiterer Vorteil dieser Reduktion ist in einer möglicherweise erhöhten Antwortbereitschaft zu sehen, da diese durch die Komplexität des Verfahrens beeinflusst wird. Dies ist gleichzeitig aber auch als problematisch zu sehen, da das Antwortverhalten durchaus Einfluss auf die Ergebnisse nehmen kann und so die Ausgangsbedingungen der Befragung der beiden Gruppen nicht exakt dieselben sind.

Dies gilt auch für die folgenden Anpassungen, die zwar formaler Natur sind, aber inhaltlich Auswirkungen haben können:

- Die Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ wurde umbenannt in ‚weiß ich zu wenig drüber‘. Dies soll es bei der Auswertung möglich machen, zwischen fehlenden Werten, die aus unterschiedlichen Gründen - wie z.B. der Schwierigkeit die Häufigkeit einzuschätzen - entstehen können, und der Unmöglichkeit zu unterscheiden, das Item aus Mangel an Kenntnissen in dem betreffenden Bereich beantworten zu können. Diese Unterscheidung war auf Grund der unklaren Formulierung zuvor nicht möglich (vgl. Kapitel 7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs).



Dennoch soll die Kategorie unbedingt beibehalten werden, um den Grundschullehrkräften, für die einige Items recht spezifisch formuliert und evtl. nicht verständlich sind, die Möglichkeit zu geben, das Item trotzdem zu beantworten. Auf diese Weise können Kompetenzunterschiede zwischen den Gruppen deutlicher werden und Indikatoren herauskristallisiert werden, bei denen ein Mangel an Kenntnissen wesentlich zur geringeren Häufigkeit des Einsatzes beiträgt.

- Die Kategorisierung von ‚mehrmals pro Schulstunde‘, pro Tag, pro Woche etc. wurde in ‚einmal – mehrmals pro Schulstunde‘, pro Tag, pro Woche etc. durch ein Versehen geändert. Dies erhöht die Chance für die GSL, schneller eine höhere Kategorie und damit eine größere Häufigkeit zu wählen. Folglich wird die Zustimmung zu einem Item wahrscheinlicher als bei der ursprünglichen Kategorisierung. Wenn sich Unterschiede zwischen den Gruppen zugunsten der SOL in der Häufigkeit zeigen sollten, so sind diese in Wahrheit eher noch deutlicher.
- Item 23 wurde entfernt, da es gezielt nach der Freude am Unterricht mit sprachbehinderten Kindern fragt, womit die meisten der angesprochenen Lehrkräfte keine Erfahrungen haben, so dass 64 Items verbleiben.

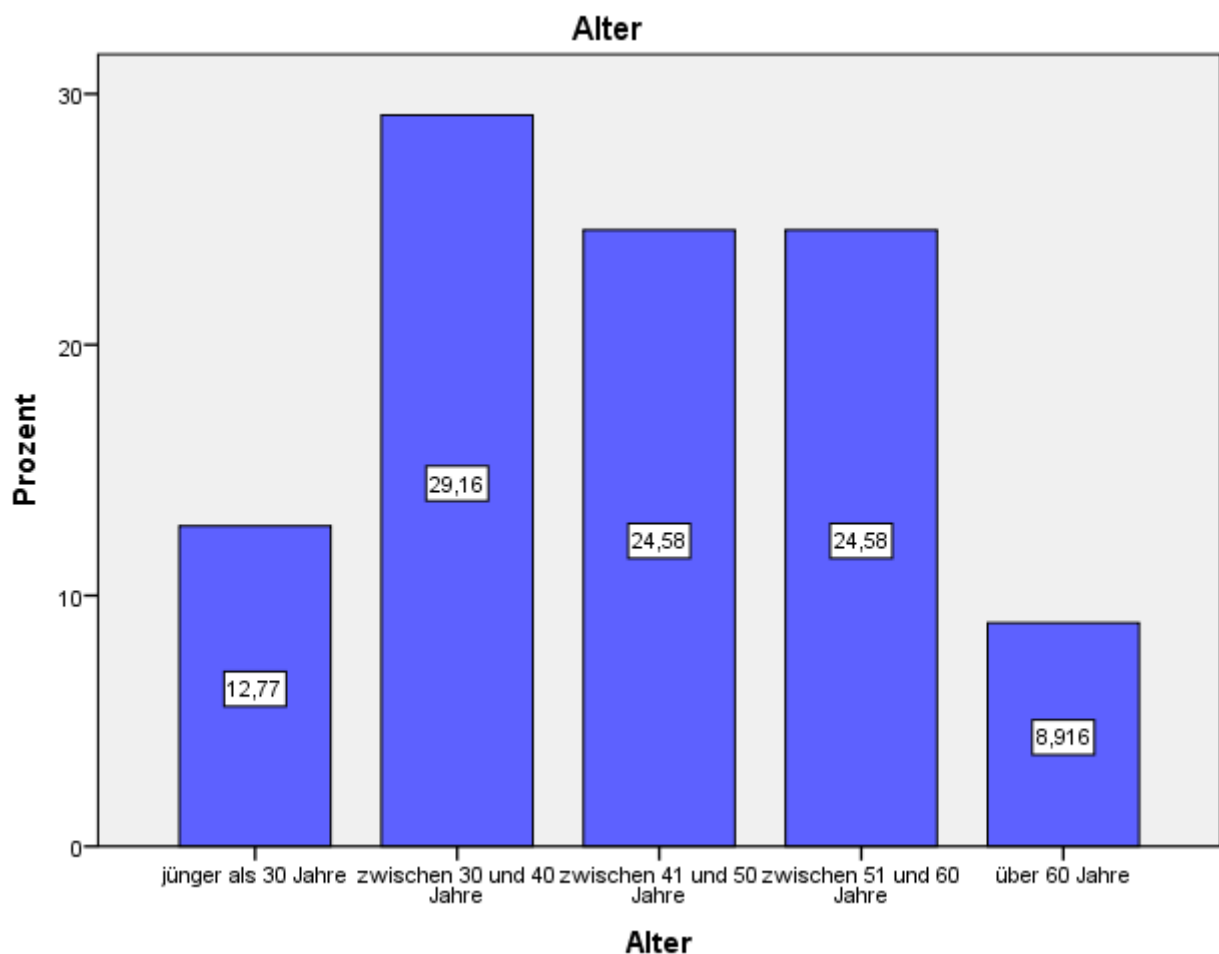
Der Fragebogen wurde mit den genannten Änderungen innerhalb von Baden-Württemberg über den Verteiler des Kultusministeriums an alle Grundschulen des Landes gesendet. Da die KiSSES-Studie in BW durchgeführt wird und alle beteiligten Lehrer somit in BW unterrichten, ist dies die wünschenswerte Vergleichsgruppe. Wie in Kapitel 7.2.3.3. Stichprobe dargestellt, wurde der Fragebogen von insgesamt 112 Sonderschullehrkräften aus BW beantwortet, so dass etwas weniger als ein Drittel der insgesamt 294 Rückmeldungen aus BW vorliegen. Dazu wurde ein Aufruf zum Ausfüllen des Fragebogens mit dem entsprechenden Link an die etwa 2400 Grundschulen in BW per E-mail gesendet. Alle Lehrkräfte der Klassen 1-4 waren angesprochen.

Auch dieser Fragebogen war online auszufüllen. Erhebungszeitraum waren die letzten vier Wochen des Schuljahres 2011/2012. Obwohl dieser Zeitraum auf Grund der hohen Belastung mit anderen Aufgaben nicht günstig für die Lehrkräfte ist, sollte die Erhebung mit Ende des Schuljahres abgeschlossen sein. So konnte gewährleistet sein, dass die Befragung beider Gruppen in demselben Schuljahr erfolgte, ohne dass entscheidende systemische Veränderungen (Wechsel der Klassenstufe, der Lehrkraft o.ä.) Einfluss genommen hätten.

### Stichprobe

Bis Schuljahresende lagen 451 Rückmeldungen aus den Grundschulen vor. Diese wurden gesichtet und nach der Anzahl fehlender Werte sortiert. Fragebögen, die mehr als drei fehlende Werte aufwiesen, wurden aus der weiteren Analyse ausgeschlossen. Damit finden nur Fragebögen mit weniger als 5% fehlenden Werten Eingang in die Auswertung, so dass eine Imputation in dieser Auswertung nicht nötig wird. Von diesen sind 207 Personen in Klasse 1 und 2 tätig, 205 Personen in Klasse 3 und 4 und lediglich 5 Personen in Klasse 5-10. Letztere wurden beim Vergleich der Gruppen (SOL-GSL) ausgeschlossen, so dass dem Gruppenvergleich N=418 Rückmeldungen zugrunde liegen. Die Kolleginnen haben durchschnittlich 14 Jahre Berufserfahrung.

Die Altersverteilung stellt sich bei vier fehlenden Angaben wie folgt dar:



**Abbildung 30: Altersverteilung Grundschullehrkräfte**

Um einen Vergleich mit der Gruppe der Sonderschullehrer herstellen zu können, wurden aus den vorhandenen 294 Rückmeldungen der Sonderschullehrkräfte ebenfalls solche mit mehr

als drei fehlenden Werten in der IST-Skala ausgeschlossen. Es verbleiben danach 214 Fragebögen. Der prozentual höhere Verlust durch diese Maßnahme ist dadurch zu erklären, dass einige SOL, die nicht mehr schwerpunktmäßig im Unterricht tätig sind, nur die SOLL-Skala ausgefüllt hatten und die Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ als fehlender Wert berechnet wurde.

Von den verbleibenden Sonderschullehrern arbeiten 73,8% in Klassenstufe 1 und 2, 39,3% in Klassenstufe 3 / 4 und 13,6% in Klassenstufe 5-10. Mehrfachnennungen waren möglich. Hier wird der pyramidale Aufbau der Sprachheilschule deutlich, wo in den Klassenstufen 3 und 4 nur noch etwa die Hälfte der Kinder beschult werden und in den höheren Klassen nochmals deutlich weniger. Im Gegensatz dazu sind die Rückmeldungen der Grundschullehrkräfte paritätisch auf die Klassenstufen verteilt. Auch bei den SOL werden die Rückmeldungen aus den Klassenstufen 5-10 ausgeschlossen, so dass für den Vergleich noch insgesamt N=175 SOL im Vergleich zu N=418 GSL verbleiben.

Der höchste Anteil der sich beteiligenden Lehrkräfte (33,8%) ist zwischen 30 und 40 Jahre alt. Ansonsten ist der Altersverteilung mit der der GSL vergleichbar. Vier Personen haben keine Angabe gemacht.

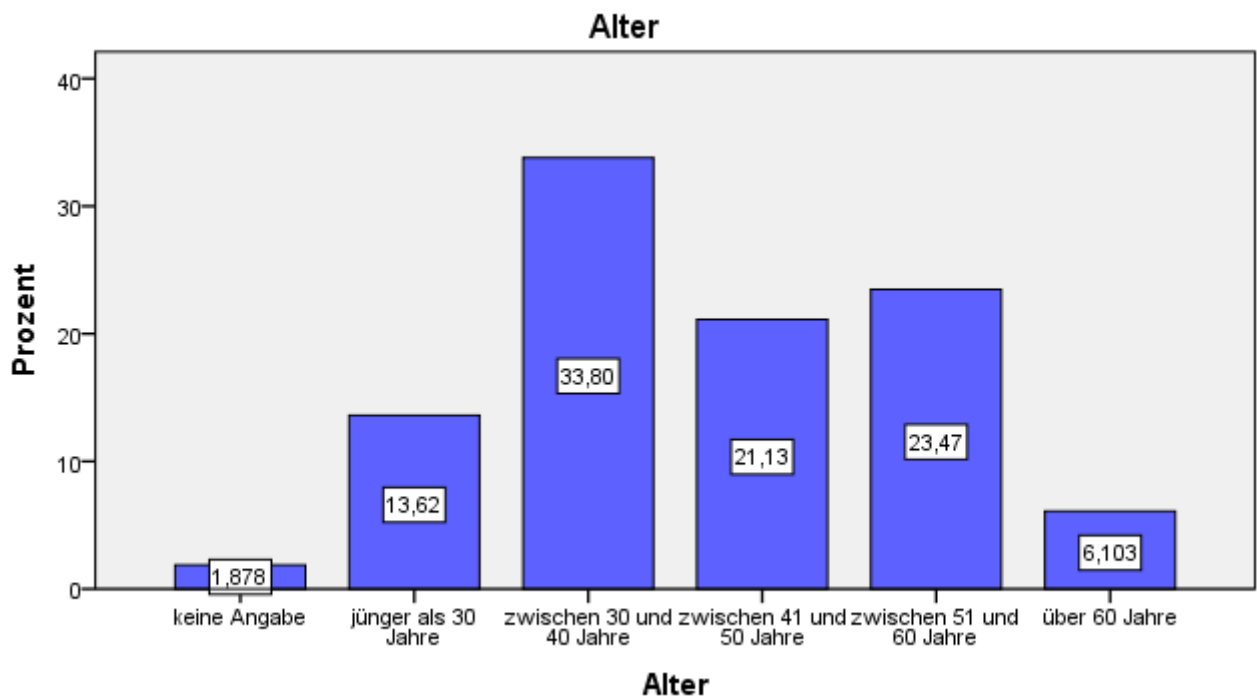
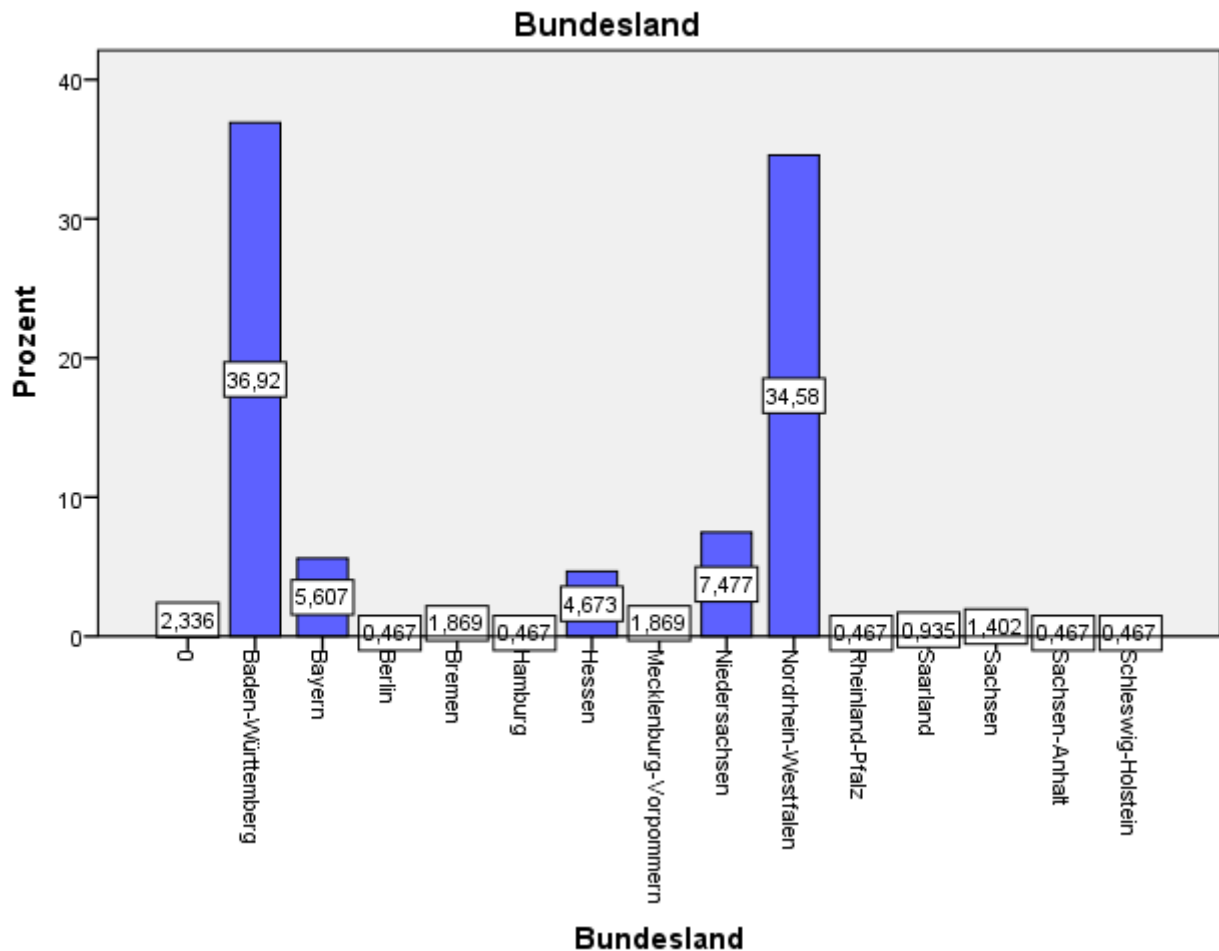


Abbildung 31: Altersverteilung SOL

Mit 79 Fragebögen ist BW in dieser Gruppe am stärksten vertreten, eng gefolgt von Nordrhein-Westfalen mit 74 Fragebögen. Von 5 Personen liegt keine Angabe zum Bundesland vor. Die prozentuale Verteilung der Bundesländer in dieser Stichprobe sieht folgendermaßen aus:



**Abbildung 32: Prozentuale Verteilung Bundesländer an der Gesamtstichprobe**

Bei der Auswertung ist somit zu berücksichtigen, dass Einflüsse anderer Bundesländer eine Rolle spielen können. Allerdings ist NRW in seiner systemischen Struktur dem Sprachheilwesen in BW noch relativ vergleichbar, d.h. Sprachheilschulen sind nach wie vor tragende Pfeiler des Schulsystems (Theisel & Glück, 2014). Folglich dürften Einflüsse keine allzu große Rolle spielen, die auf Grund vollkommen anderer schulsystemischer Gegebenheiten entstehen, wie sie beispielsweise in Hamburg mit einer generellen Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder in Grundschulen oder in Bayern mit einem relativ weit ausgebauten System an fachrichtungsübergreifenden Kompetenzzentren vorliegen.

**Auswertungsmethode**

Die Umkodierung der Rückmeldungen erfolgte in gleicher Weise, wie in Kapitel 7.2.4.1. dargestellt.

Nie:	keinmal – einmal im Jahr	= 1
Selten:	einmal - mehrmals im Halbjahr	= 2
Gelegentlich:	einmal - mehrmals im Monat	= 3
Oft:	einmal - mehrmals in der Woche	= 4
Sehr oft:	einmal - mehrmals am Schulvormittag	= 5
Immer:	einmal - mehrmals pro Schulstunde	= 6
Weiß ich zu wenig drüber:		= 1

Allerdings wurde die Kategorie ‚Weiß ich zu wenig drüber‘ nicht als fehlend gewertet, sondern mit dem Wert 1, d.h. vergleichbar mit der Kategorie ‚nie-einmal im Jahr‘, berechnet. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass fehlende Kenntnis über einzelne Indikatoren es nicht möglich macht, diese bewusst im Unterricht einzusetzen. Für die Berechnung der Indices wurden die fehlenden Werte mit 0 kodiert.

Die Summen der neun Variablensets, denen die Items der Faktorenanalyse zugrunde liegen (vgl. Kapitel 7.4.2. Indexbildung Faktoren), wurde wiederum nur dann gebildet, wenn fehlende Werte nicht mehr als ein Viertel der Variablen des Sets ausmachten.

Anschließend wurde für die Gesamtskala von 64 Items ein Gesamtindex gebildet. Der Gesamtindex für die Gruppe der SOL wurde mit diesen 64 Items neu berechnet, da die Grundlage vorher 65 Items waren, um so Vergleichbarkeit zu erzielen.

Für die Berechnung von Gruppenunterschieden stehen grundsätzlich mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, die in Abhängigkeit vom metrischen Niveau der Daten zu sehen sind. Streng genommen handelt es sich bei den vorliegenden Daten nicht um Intervall-, sondern um Ordinaldaten (vgl. Kapitel 7.4. Überlegungen zur Skalierung). Mit der Bildung eines Gesamtindexes sowie von Faktorsummen ist allerdings eine Entscheidung für ein Intervallskalenniveau gefallen. Deshalb wird an dieser Stelle das von (Pospeschill, 1996) vorgeschlagene Vorgehen verfolgt, in kritischen Fällen, „die Daten sowohl mit dem für das höhere Niveau vorgesehenen Verfahren als auch mit dem entsprechenden Verfahren für

ordinale Daten auszuwerten“ (Pospeschill, 1996, 83). Erhält man unterschiedliche Ergebnisse, wird das mit der geringeren Skalenqualität zugrunde gelegt, gibt es keine Unterschiede, erübrigt sich eine Debatte über die Angemessenheit des Verfahrens. Eine weitere Grundlage für die Entscheidung über das Verfahren ist die Beziehung der Stichproben. In diesem Fall handelt es sich um unabhängige Stichproben. Das gängigste Verfahren für Stichprobenvergleiche mit Intervallskalenniveau ist der T-Test für unabhängige Stichproben. Dieser erfordert neben dem Intervallskalenniveau allerdings auch noch eine Normalverteilung.

Als Prüfverfahren für Daten mit Ordinalskalenniveau werden der U-Test (bei unabhängigen Stichproben) sowie der Wilcoxon-Test (bei abhängigen Stichproben) eingesetzt (vgl. Pospeschill, 1996).

Bei Nominalskalen wird bei unabhängigen Stichproben als Häufigkeitsvergleich das  $\chi^2$ -Verfahren eingesetzt. Kreuztabellen in Verbindung mit Chi-Quadrat stellen eine Auswertungsmöglichkeit für nominale und damit auch kategoriale Variablen dar, die nicht intervallskaliert sind. Mit ihnen können Zusammenhänge zwischen den Variablen aufgespürt werden, d.h. die Häufigkeitsverteilung einer Variablen getrennt für jede Kategorie einer anderen Variablen ermöglicht die Analyse von empirischen Häufigkeiten relativ zu den erwarteten. Sind die Abweichungen der beobachteten und erwarteten Häufigkeiten zwischen den Stichprobenkategorien klein, strebt  $\chi^2$  gegen 0.

„Mit dem Chi-Quadrat-Test wird die Hypothese untersucht, es bestehe kein Zusammenhang zwischen den beiden betrachteten Variablen“ (Brosius, 2007, 214). „Der Chi-Quadrat-Test rechnet also aus, mit welcher Wahrscheinlichkeit der in der Stichprobe beobachtete Zusammenhang ...auch dann auftreten kann, wenn in der Grundgesamtheit tatsächlich gar kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht“ (Brosius, 2007, 213). Wenn Chi-Quadrat gegen 0 geht, besteht auf jeden Fall ein Zusammenhang.

Die Voraussetzungen des Test sind:

- Zufallsstichprobe
- Größe der Kreuztabelle
- Erwartete Häufigkeit größer als 5

Letzteres ist auf Grund der Indexbildung (Gesamtsumme und Variablensets) und der damit verbundenen vielen numerischen Möglichkeiten häufig nicht gegeben, weshalb der Einsatz hier nicht sinnvoll ist.

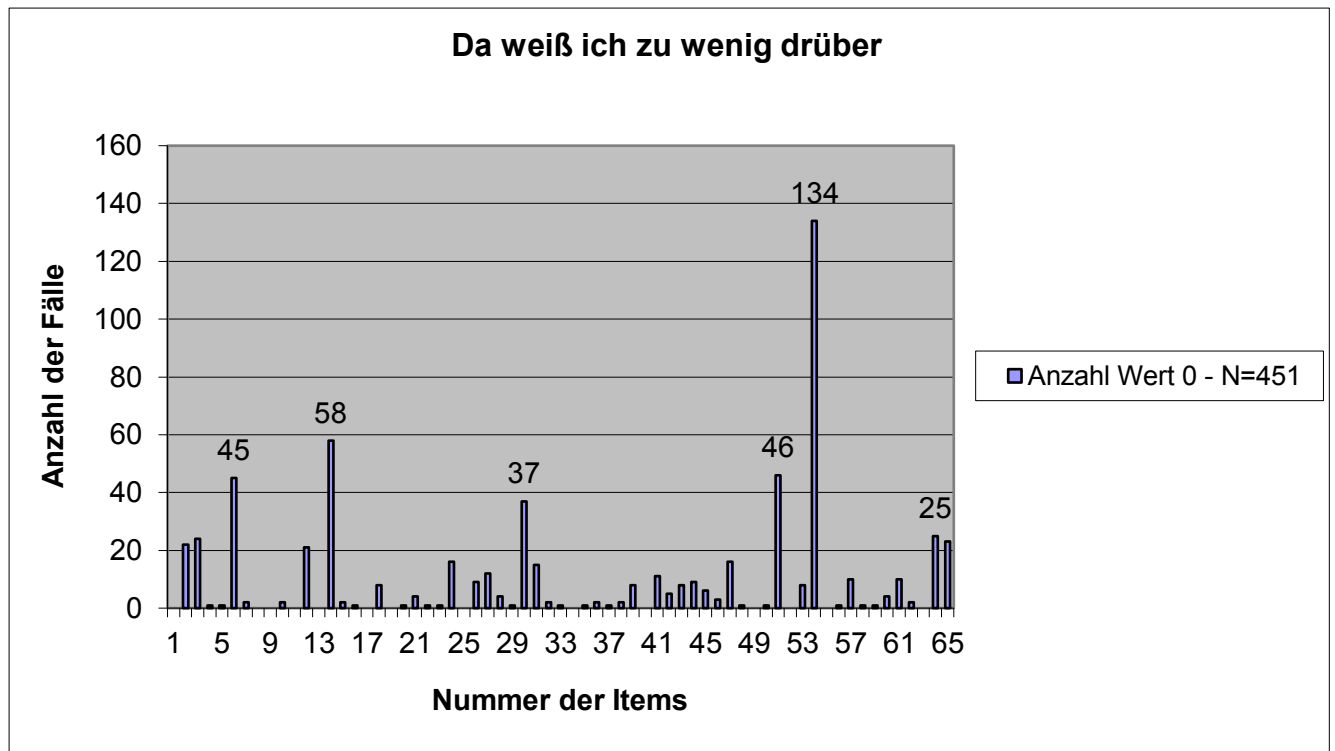
Es werden für die Prüfung der Unterschiedshypothese aus den genannten Möglichkeiten der U-Test für kategoriale sowie der T-Test für intervallskalierte Daten ausgewählt.

### **7.6.3. Ergebnisse**

Vor der vergleichenden Auswertung zwischen den beiden Gruppen sollen zuerst sämtliche Rückmeldungen (N=451) daraufhin analysiert werden, bei welchen Items den Grundschullehrkräften das Antworten schwer fiel. Bei einigen Items gaben die Lehrkräfte an, nicht über ausreichend Wissen zu verfügen. Dies betrifft, wie in Abbildung 33 deutlich wird, die Items 3, 6, 14, 30, 51, 54, 64, 65 in besonderer Weise. Mehr als 5% der Personen haben geringe Kenntnis darüber. Dies sind durchweg sehr fachspezifische Items

- Einsatz von Handzeichen (3)
- Einsatz von Minimalpaaren (6)
- Vermittlung von Strategien zum Umgang mit Sprachproblemen (14)
- Erarbeitung von Strategien zum Umgang mit Nichtverstehen (30)
- gezielter Einsatz grammatikalischer Zielstrukturen (54)
- Auswahl des Wortmaterials bezogen auf den sprachlichen Förderbedarf einzelner Kinder (51)
- Diagnostik des sprachlichen Entwicklungsstandes (64, 65)

Mit 134 Nennungen ist das Item 54 das den Grundschullehrkräften unbekannteste: „Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze)“. Hier handelt es sich um einen Bereich, den Motsch (2004) in seiner Kontextoptimierung für den Spracherwerb im grammatikalischen Bereich als besonders bedeutsam beschreibt.



**Abbildung 33: Kategorie ‚weiß ich zu wenig‘**

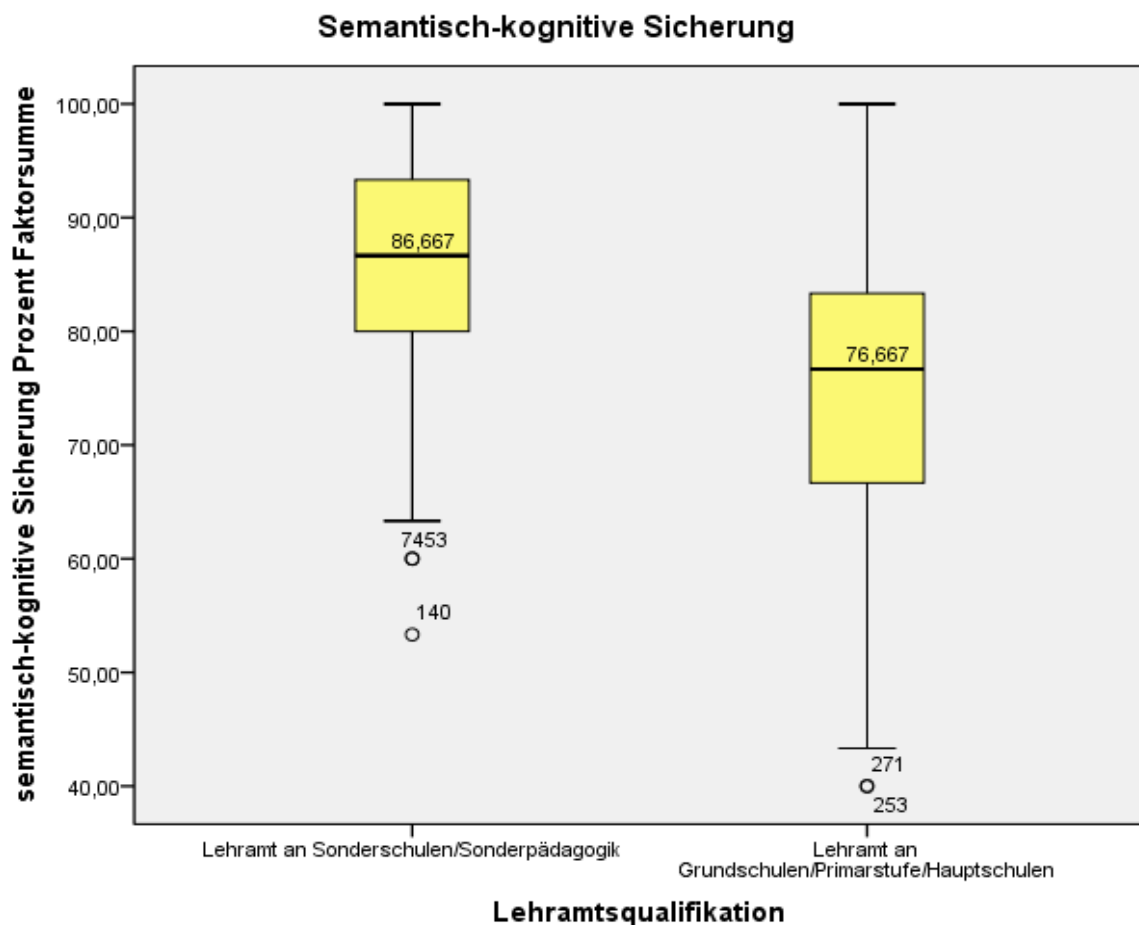
Hier wird schon deutlich, dass Unterschiede zwischen den Gruppen in bestimmten Bereichen auf die fehlende Fachkompetenz der GSL zurückzuführen sein könnten. Dies ist zu erwarten, da die Ausbildung für das Grundschullehramt solche Aspekte bisher nicht vorsieht. Dennoch können neben der Ausbildung andere Gründe für die Unterschiede zwischen den Gruppen relevant sein, wie z.B. nicht vorhandene Notwendigkeit für die Schülerschaft, d.h. der Bedarf in der Praxis ist nicht gegeben.

Aus diesem Grunde wurde der Durchschnitt der Items, die die Beteiligten mit der Kategorie ‚weiß ich zu wenig drüber‘ beantwortet haben, in der besagten Stichprobe berechnet. Er beträgt 1,4 Items und ist damit eher gering. Der Durchschnitt der Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ in der Gruppe der SOL, die der Kategorie bei den GSL vergleichbar ist und die mit 0 umkodiert wurde, beträgt 0,8 Items durchschnittlich. Es liegt folglich im Durchschnitt weniger als ein Item Unterschied bei insgesamt 64 Items zwischen den Gruppen, so dass dieser Einfluss allein nicht zu signifikanten Gruppenunterschieden führen würde. Es müssen folglich noch andere Gründe als das geringere fachspezifische Wissen auf Grund anderer Ausbildung für die Gruppenunterschiede vorliegen, auf die in Kapitel 7.6.4. näher eingegangen wird.



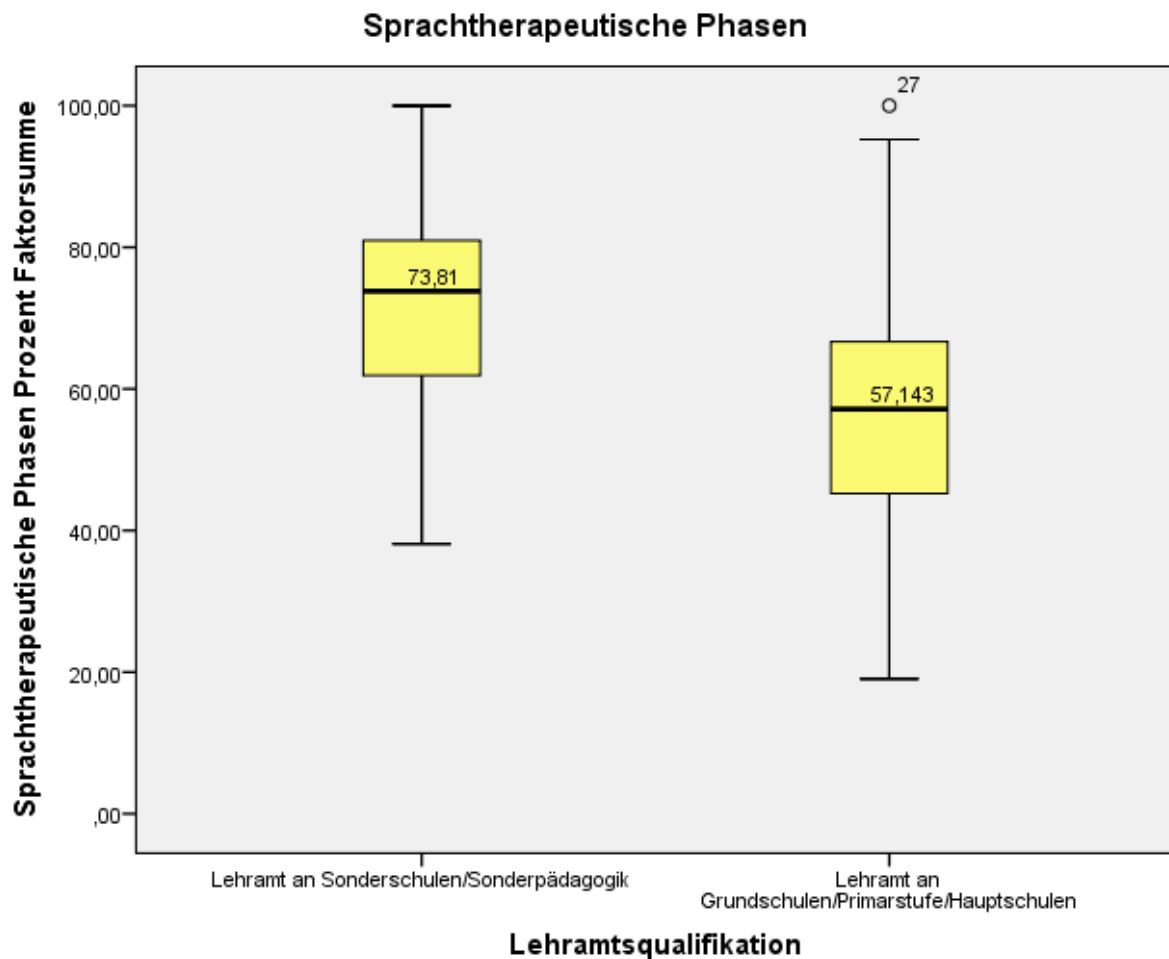
Anschließend erfolgte der Vergleich der beiden Gruppen anhand der Variable Lehramtsqualifikation (GS-SO), wobei die Fachrichtung der Sonderpädagogen nicht berücksichtigt wurde. Dabei wurden die 12 Fragebögen aus der ersten Erhebung der Lehrkräfte, die zwar schon länger mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeiten, aber Lehramtsqualifikation Grundschule haben, der Gruppe der Grundschullehrer zugeordnet. Nach explorativer Datenanalyse wurden Vergleiche des Gesamtindex sowie der Summen der einzelnen Faktoren zwischen den Gruppen vorgenommen und Mittelwertunterschiede mit Standardabweichung berechnet.

Die Boxplots der explorativen Datenanalyse machen die Ergebnisse beispielhaft deutlich. Dabei wurden die Faktorsummen der beiden Gruppen normalisiert, um eine Vergleichbarkeit unter ihnen herstellen zu können. Bei der Anzahl der angegebenen Fälle fehlen demnach schon die, bei denen keine Summe im jeweiligen Faktor gebildet werden konnte.



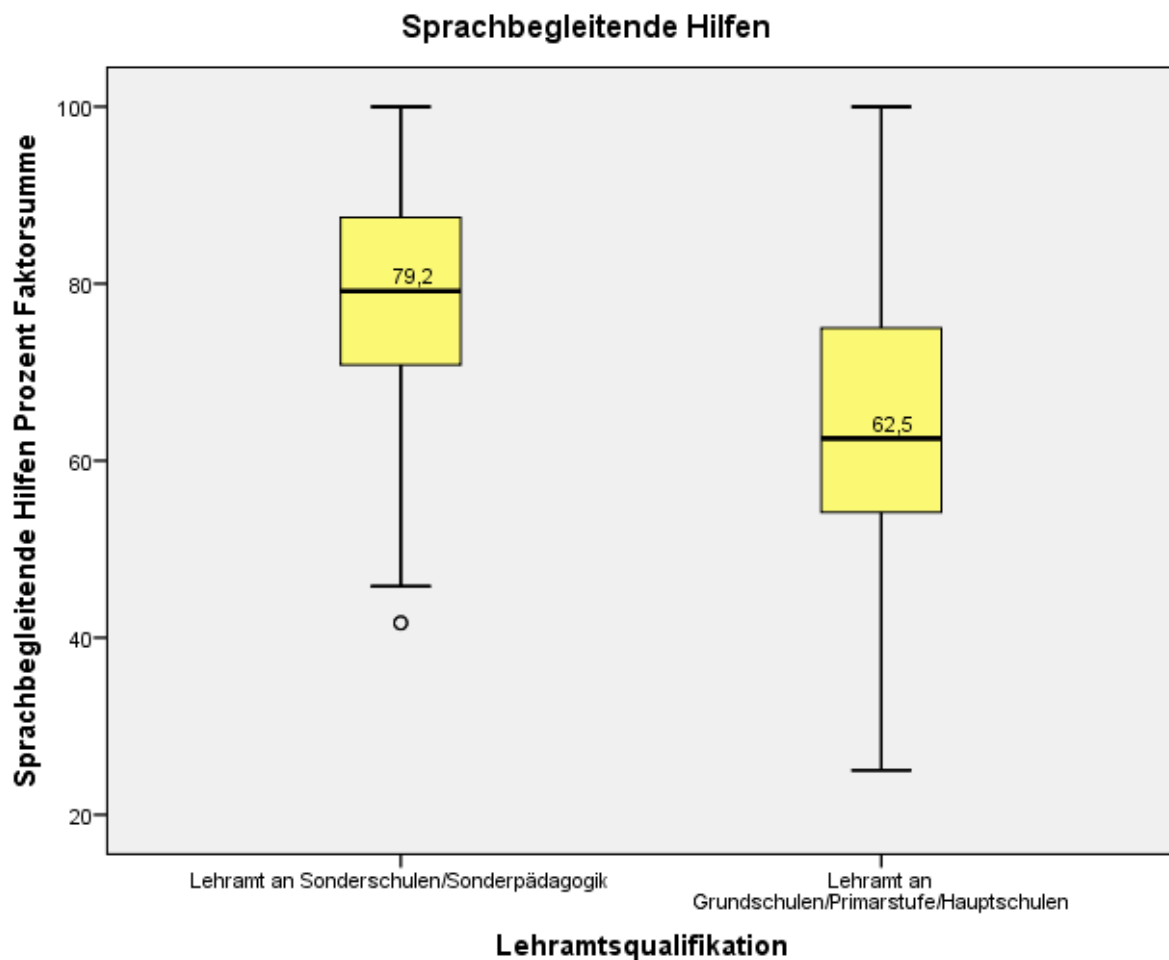
**Abbildung 34: Gruppenvergleich Faktor semantisch-kognitive Sicherung**

Während die SOL beim Faktor ‚semantisch-kognitive Sicherung‘ zu 86,7% der maximalen Häufigkeit die Items umsetzen, die in der Faktorsumme zusammengefasst sind, setzen die GSL diese Items nur zu 76,7% um. Auch beim Faktor 4 ‚Sprachtherapeutische Phasen‘ zeigt sich ein deutlicher Unterschied. Die Items aus diesem Faktor spielen im Unterricht der Grundschullehrer im Vergleich zu den anderen Faktoren mit 57% der Umsetzung die geringste Rolle, wie Abbildung 35 zeigt.



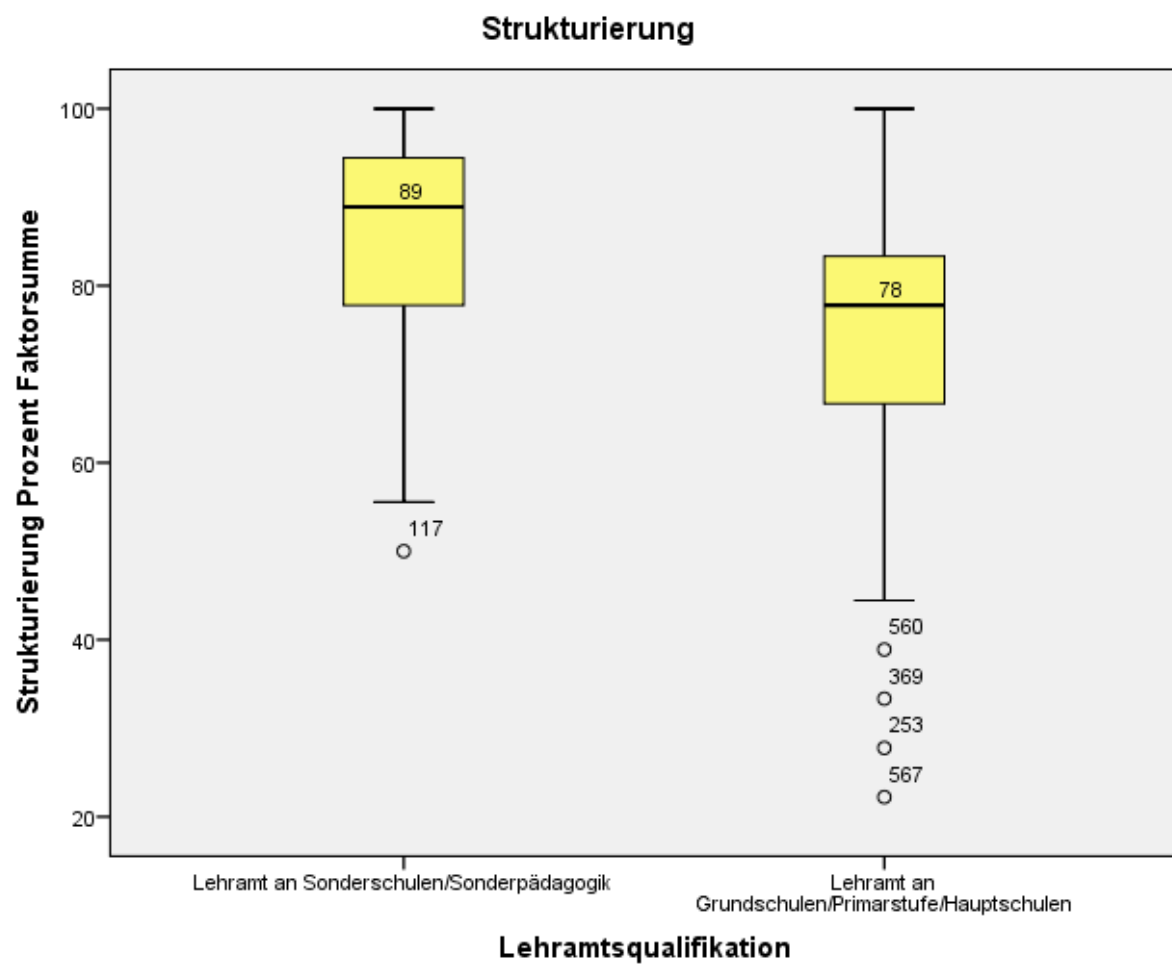
**Abbildung 35: Gruppenvergleich Faktor ‚Sprachtherapeutische Phasen‘**

Beim Faktor 6 ‚Sprachbegleitende Hilfen‘ ist der Unterschied zwischen den Gruppen sehr deutlich. Während die SOL die dort zusammengefassten Aspekte zu 79% der maximalen Häufigkeit umsetzen, tun das die GSL nur zu 62,5%.



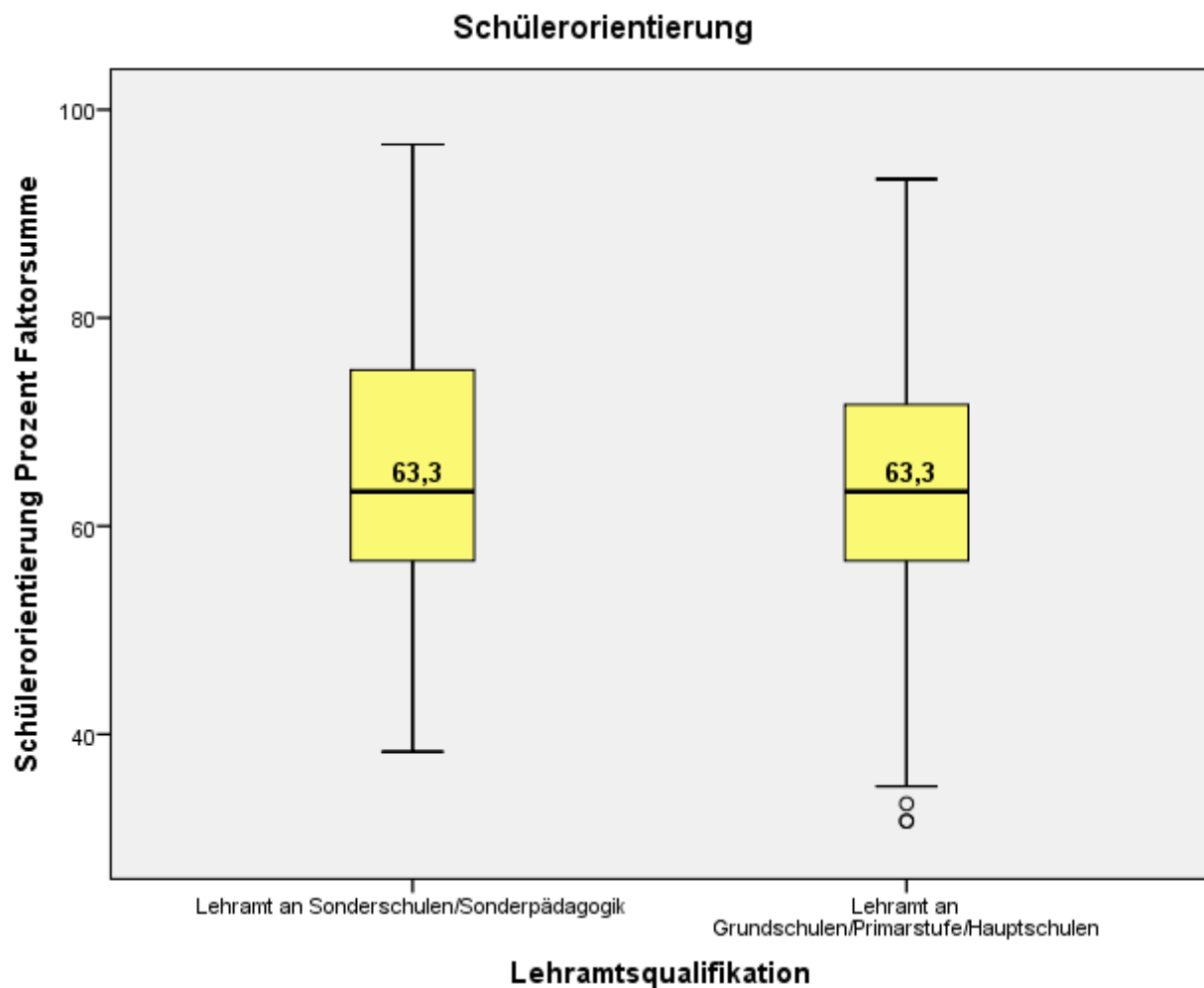
**Abbildung 36: Gruppenvergleich Faktor ‚Sprachbegleitende Hilfen‘**

Auch Faktoren, die weniger spezifisch sind, so dass die Unterschiede schon durch unterschiedliches Fachwissen zu erklären sind, sind verschieden ausgeprägt, wie der Faktor ‚Strukturierung‘ zeigt. Dieser Faktor gilt auch in der Forschung der allgemeinen Pädagogik als bedeutsam und zeigt dennoch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Er ist mit kanpp 89% maximaler Häufigkeit in der Umsetzung ein besonders wesentlicher Faktor bei den SOL.



**Abbildung 37: Gruppenvergleich ‚Strukturierung‘**

Bei Faktor 1 ‚Schülerorientierung‘ hingegen sind identische Prozentwerte bei den beiden Gruppen zu finden:



**Abbildung 38: Gruppenvergleich Faktor ‚Schülerorientierung‘**

Betrachtet man die dargestellten Boxplots der explorativen Datenanalyse und legt die Mittelwerte der Rohwertsumme sowie die Standardabweichung bei den Sonderschullehrern zugrunde, so unterscheiden sich die folgenden Faktoren um mehr als eine Standardabweichung voneinander:

- Faktor 2: semantisch-kognitive Sicherung
- Faktor 4: sprachtherapeutische Phasen
- Faktor 6: sprachbegleitende Hilfen
- Faktor 9: Strukturierung

Die Werte der SOL liegen eine Standardabweichung über denen der GSL. Bis auf den Faktor Klassenführung, bei dem die Mittelwerte beider Gruppen nahezu identisch sind, liegen ebenso die Mittelwerte der anderen Faktoren, wenn auch nicht immer mehr als eine

Standardabweichung, sowie der Gesamtsumme bei den SOL höher. Eine Übersicht über die Mittelwertvergleiche gibt folgende Tabelle:

Bericht							
Lehramtsqualifikation		Schülerorientierung	semantisch-kognitive Sicherung	Diagnostik	Sprachtherapeutische Phasen	Differenzierung	Sprachbegleitende Hilfen
Lehramt an Sonderschulen/	Mittelwert	39,5200	25,6457	18,2529	30,2659	16,2229	18,8333
Sonderpädagogik	N	175	175	174	173	175	174
	Standardabweichung	7,62169	2,99620	5,02760	5,88048	3,65487	3,14410
Lehramt an Grundschulen/	Mittelwert	38,6866	22,6148	15,1894	23,6882	13,5239	15,1818
Primarstufe/Hauptschulen	N	418	418	417	417	418	418
	Standardabweichung	7,02513	3,62346	4,27482	6,40415	3,63181	3,64892
	Mittelwert	38,9325	23,5093	16,0914	25,6169	14,3204	16,2551
	N	593	593	591	590	593	592
Insgesamt	Standardabweichung	7,20985	3,71497	4,71691	6,93156	3,83862	3,88073

**Abbildung 39: Mittelwertvergleiche Faktoren Teil 1**

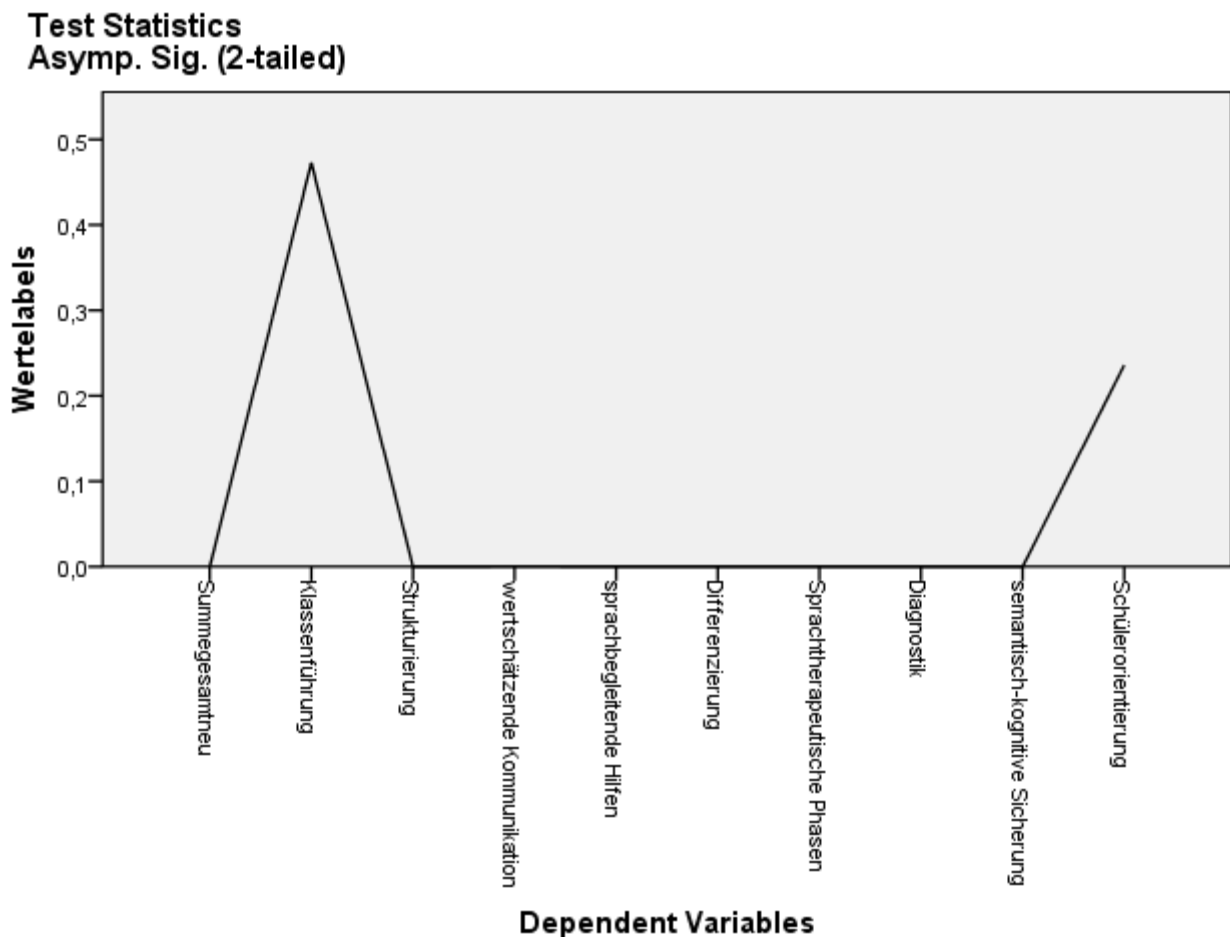
Lehramtsqualifikation		wertschätzende Kommunikation	Strukturierung	Klassenführung
Lehramt an Sonderschulen/Sonderpädagogik	Mittelwert	14,9080	15,5714	15,6105
	N	174	175	172
	Standardabweichung	1,98044	1,96354	1,99253
Lehramt an Grundschulen/Primarstufe/Hauptschulen	Mittelwert	14,0983	13,6120	15,8547
	N	417	415	413
	Standardabweichung	2,19318	2,55402	1,97882
	Mittelwert	14,3367	14,1932	15,7829
	N	591	590	585
Insgesamt	Standardabweichung	2,16286	2,55466	1,98428

**Abbildung 40: Mittelwertvergleiche Faktoren Teil 2**

Auch bei einzelnen Items zeigen sich Unterschiede um mehr als eine Standardabweichung: 3, 7, 10, 12, 14, 17, 18, 26, 27, 31, 45, 51, 53, 57.

Darunter sind nur drei Items, bei denen die GSL mit besonderer Häufigkeit angeben, zu wenig zu wissen (3, 14, 51), so dass zu geringes Fachwissen sicher einer der Gründe für die Unterschiede ist, aber nicht der einzige.

Nach dieser explorativen Analyse wurde der U-Test von Mann und Whitney durchgeführt, der sich für den Gruppenvergleich von unabhängigen Stichproben und Ordinaldaten eignet. Dieser zeigt, dass sich die Gesamtsumme sowie die Faktorsummen, abgesehen von ‚Klassenführung‘ und ‚Schülerorientierung‘, signifikant zwischen den beiden Gruppen unterscheiden. Die asymptotische zweiseitige Signifikanz beträgt bei der Gesamtsumme sowie den anderen, nicht genannten Faktoren  $p=0.000$ , wie an Abbildung 41 deutlich wird:



**Abbildung 41: Signifikanzniveau Faktoren und Summe bei U-Test**

Der T-Test ist, wie oben erwähnt, mit Vorsicht zu betrachten, da die Voraussetzungen nicht als erfüllt gelten können.

Die explorative Datenanalyse zeigt für den Faktor 10 ‚Klassenführung‘ in beiden Subgruppen eine starke Zustimmung, so dass dieser nicht normalverteilt, sondern stark links schief ist.

Auch die anderen Faktoren sind durch die starke Zustimmung, insbesondere der Sonderpädagogen, meist links schief. Allerdings gibt es keine allgemein gültige Festlegung,

wann nicht mehr von einer Normalverteilung zu sprechen ist. Der T-Test ist robust gegenüber Verletzungen der Voraussetzungen, d.h. dass „Entscheidungen, die aufgrund des Tests getroffen werden, weitgehend unabhängig davon sind, ob die Voraussetzungen erfüllt sind oder nicht“ (Pospeschill, 95). Dies gilt bei gleich großen Stichprobenumfängen oder aber, wenn bei verschiedenen Stichprobenumfängen die Varianzen gleich sind. Der Test auf Varianzhomogenität ist der Levene-Test, der „gegen Abweichungen von der Normalverteilung robust ist“ (Pospeschill, 1996, 96). Nach diesem ist mit  $p < 0.05$  die Varianzhomogenität der Faktoren ‚semantisch-kognitive Sicherung‘, ‚sprachbegleitende Hilfen‘ sowie Diagnostik nicht sicher gegeben, so dass der T-Test bei diesen mit Vorsicht zu werten ist.

Der T-Test für unabhängige Stichproben zeigt einen signifikanten Unterschied von  $p = 0.000$  (Signifikanz zweiseitig) bei der Gesamtsumme sowie bei insgesamt 7 der 9 Faktoren.

Lediglich die Faktoren ‚Klassenführung‘ und ‚Schülerorientierung‘ unterscheiden sich nicht signifikant. Für die Gesamtsumme liegt eine mittlere Differenz von 28,303077 Gesamtpunkten vor, bei einem Konfidenzintervall von 95% liegt die Varianz dieser mittleren Differenz zwischen 21,28222 und 34,92533. Zu berücksichtigen ist bei dieser Interpretation, dass unterschiedlich große Gruppen zugrunde liegen.

Während der Mittelwert der Gesamtsumme (ohne Item 23) bei den SOL bei 277 liegt,  $SD = 35,75$ , liegt er bei den GSL bei 249,  $SD = 38$ , wie folgende Tabelle zeigt:

Lehramtsqualifikation		Summe gesamt neu
Lehramt an	Mittelwert	277,4425
Sonderschulen/Sonderpädagogik	N	174
	Standardabweichung	35,75389
Lehramt an	Mittelwert	249,1388
Grundschulen/Primarstufe/Hauptschulen	N	418
	Standardabweichung	38,02019
	Mittelwert	257,4578
Insgesamt	N	592
	Standardabweichung	39,50547

**Tabelle 48: Mittelwertvergleich Gesamtsumme SOL - GSL**



Nimmt man nun einzelne Items in den Blick, so lassen sich auch auf Itemebene signifikante Unterschiede zeigen. Während einige Items deutliche Mittelwertunterschiede aufweisen, haben andere nahezu identische Ausprägungen.

Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit  $p=0.000$  beim T-Test zeigen sich bei 34 der 64 Items.

#### **7.6.4. Interpretation**

Es wird deutlich, dass sich der Unterricht zwischen SOL und GSL in bestimmten Aspekten unterscheidet. Während sich bei den Faktoren allgemein guten Unterrichts ‚Klassenführung‘ und ‚Schülerorientierung‘ keine Unterschiede zeigen, so werden diese sowohl bei den fachspezifischen Faktoren wie der ‚semantisch-kognitiven Sicherung‘, des Einsatzes ‚sprachtherapeutischer Phasen‘ und ‚sprachbegleitender Hilfen‘ als auch bei allgemein bedeutsamen Faktoren wie ‚Strukturierung‘ und ‚Differenzierung‘ sichtbar. Der Gesamtindex der Unterrichtsqualität unterscheidet sich signifikant zwischen den Gruppen und zwar bei beiden angewendeten Signifikanztests. Sowohl der T-Test als auch U-Test kommen bezüglich der signifikanten Unterschiede zu demselben Ergebnis.

Die Gründe für diese Unterschiede können vielfältig sein. Einer dieser Gründe ist mit Sicherheit das fachspezifische Wissen, das ganz offensichtlich für die praktische Umsetzung der Indikatoren wichtig ist. Dies wird deutlich bei den Items, bei denen die GSL angeben zu wenig zu wissen. Hier spielt die Ausbildung offensichtlich eine wesentliche Rolle. Wenn die Lehrkräfte noch nie etwas über den Einsatz von Handzeichen oder Minimalpaaren, die Vermittlung von Strategien zum Umgang mit Sprachproblemen oder den gezielten Einsatz grammatikalischer Zielstrukturen gehört haben, wird es schwer fallen, dies im Unterricht zu berücksichtigen. Doch das Wissen um diese Aspekte genügt nicht allein. Jeder muss darüber hinaus auch in der Lage sein, dieses Wissen auf den spezifischen Bedarf einzelner Kinder zu beziehen und diesen Bedarf individuell erfassen können. Dazu wiederum sind Kenntnisse über die Prozesse der Sprachentwicklung sowie unterschiedliche Störungsbilder notwendig. Dass diese den GSL auch hier fehlen, wird an dem mangelnden Wissen für die Auswahl des Wortmaterials bezogen auf den sprachlichen Förderbedarf einzelner Kinder sowie hinsichtlich der Diagnostik des sprachlichen Entwicklungsstandes deutlich.

Eine mögliche Interpretation dafür, dass einige der auch in der allgemeinen Pädagogik als Merkmale guten Unterrichts genannten Aspekte bei den GSL weniger umgesetzt werden, ist möglicherweise die nicht vorhandene praktische Notwendigkeit. Normal entwickelte Kinder können auch mit einem geringeren Maß an Strukturierung, Differenzierung, Individualisierung etc. gut lernen. Kinder mit Beeinträchtigungen brauchen offensichtlich ein Mehr davon, wie sich am Unterricht der Sonderpädagogen zeigt. Dies wird von den Metaanalysen der Studien mit lernschwachen Kindern, die Grünke durchführte, bestätigt (Grünke, 2006), (Grünke, 2007).

Diese Interpretation wäre einerseits bedeutsam für Lehrerbildungskonzepte als auch für Strukturen des Schulsystems. Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder anpassen wollen, brauchen sie ganz bestimmtes Hintergrundwissen bezogen auf die individuelle Problematik sowie die Stärken jedes Einzelnen und auf die methodisch-didaktischen Möglichkeiten, diese aufzugreifen. Andererseits müssen sie den Bedarf wahrnehmen und damit die Notwendigkeit der Anpassung. Dieses stetige, flexible Anpassen des Unterrichts an die Bedürfnisse der Kinder hebt insbesondere auch Hattie hervor (vgl. Kapitel 3.8. Ein Gesamtüberblick: John Hatties 'Visible learning') hervor. Dazu muss die Heterogenität der Klasse für die einzelne Lehrkraft noch zu bewältigen sein. Sind die Bedürfnisse einzelner Kinder zu verschieden, steigt die Schwierigkeit, sie alle im Klassenunterricht in gleicher Weise sowie der notwendigen Intensität und Spezifik berücksichtigen zu können. Diese hier für die Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder herausgearbeitete Spezifik gilt ebenso für den Unterricht mit Kindern anderer Behinderungen in anderer Weise.

Die Unterschiedshypothese kann auf dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse als bestätigt gelten. Der Unterricht der GSL unterscheidet sich von dem der SOL in der Selbsteinschätzung der beteiligten Lehrkräfte signifikant in der Gesamtsumme und in sieben der neun Faktoren. Damit ist der vorliegende Fragebogen zumindest in Teilen in der Lage, das Konstrukt eines qualitativ guten Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder im Vergleich zu dem eines allgemein guten Unterrichts zu erfassen.

### **7.7. Konstruktvalidität (konvergent): Fragebogen zur Fremdeinschätzung**

Ein weiterer wesentlicher Bereich der Konstruktvalidität ist die konvergente Validität. Während sich das vorangehende Teilkapitel mit der Erfassung divergenter Validität des

Fragebogens befasst und nach Unterschieden zwischen dem Konstrukt des spezifisch sprachheilpädagogischen und eines allgemein guten Unterrichts gesucht hat, versucht dieses Kapitel sich der konvergenten Validität zu nähern. Üblicherweise werden hierzu Korrelationen von Testverfahren gleicher Gültigkeitsbereiche zugrunde gelegt und berechnet. Allerdings liegen zur Erfassung der Unterrichtsqualität mit sprachbeeinträchtigten Kindern keine derartigen Verfahren vor. So erfolgt beispielsweise die Fremdevaluation an Sprachheilschulen in B.-W. nach wie vor mit Instrumenten der allgemeinen Schulen, die nur begrenzt das abbilden können, was sprachheilpädagogisches Arbeiten leisten sollte bzw. könnte (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2008). Immerhin wird seit dem Schuljahr 2011/2012 zwischen der Rückmeldung für Sonderschulen bzw. allgemeine Schulen hinsichtlich der Leistungsmessung unterschieden, nicht aber hinsichtlich der Gestaltung des Bildungsangebotes (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011).

Deshalb wird hier versucht, unter Nutzung des vorliegenden Fragebogens mit Hilfe einer anderen methodischen Herangehensweise einen Vergleich herzustellen. Derselbe Fragebogen (LeFraU-S), der für die Selbsteinschätzung konzipiert war, wird für eine Fremdeinschätzung derselben Stichprobe der KiSSES-Kolleginnen vorbereitet. Dazu wird eine Umformulierung bzw. Auswahl der für eine Fremdeinschätzung zugänglichen Items vorgenommen, um auf diese Weise ein Verfahren zu gewinnen, das inhaltlich auf dieselbe, methodisch allerdings auf andere Art das Konstrukt der UquaS zu erfassen versucht.

### **7.7.1. Fragestellung und Ziele**

Die Untersuchung der konvergenten Validität des Selbsteinschätzungsbogens LeFraU-S soll folglich durch einen aus denselben Items entwickelten Fragebogen, der der Fremdeinschätzung zugänglich ist, ermöglicht werden.

Gleichzeitig wird dabei die Frage aufgeworfen, ob die Selbsteinschätzung mit dem vorliegenden Instrument als ein valides methodisches Vorgehen für die Beurteilung des Unterrichts gelten kann. Möglicherweise fällt eine Einschätzung des Unterrichts durch Dritte ganz anders aus als die Selbsteinschätzung, wobei dann immer noch offen bliebe, welche die Wirklichkeit besser abbildet (vgl. 6.2. Methodische Zugänge und Problemstellen).

Die Durchführung einer Fremdeinschätzung ist ein sehr sensibles Feld, da Beobachtung von außen im Unterricht notwendig wird und nicht jeder bereit ist, sich ‚in die Karten‘ schauen zu lassen. Sie kann nur auf freiwilliger Basis erfolgen und hängt von der Bereitschaft und Offenheit der Lehrkräfte ab. Dies bringt methodisch einige Herausforderungen mit sich, auf die im folgenden Unterkapitel näher eingegangen werden soll.

Um die konvergente Validität des Fragebogens tatsächlich prüfen zu können, müsste eigentlich ein gut gesichertes Instrument verwendet werden, mit dem Korrelationen berechnet werden. Da ein solches nicht vorliegt, ist der hier beschriebene Schritt eher als methodische Vorstufe zu betrachten, ein solches zu gewinnen. Er dient dazu, Hinweise für die Entwicklung eines Instrumentes zur Fremdevaluation zu erhalten, das praktikabel einsetzbar ist und wesentliche Aspekte des Konstrukts der UquaS erfasst. Dazu bedürfte es eines Instrumentes, das in der Lage ist, diese zu erfassen und zu beurteilen. Ein solches zu entwickeln wäre selbstverständlich ein eigener methodisch weit aufwendigerer Schritt. Doch erste Hinweise der Praktikabilität des vorliegenden Verfahrens können durch den vorliegenden Pilotversuch gewonnen werden und damit erste Anhaltspunkte für eine konvergente Validität des LeFraU-S.

Diesen Fragestellungen liegt die Hypothese zugrunde, dass zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung des Unterrichts ein positiver Zusammenhang besteht.

Operationalisiert könnte diese Zusammenhangshypothese folgendermaßen lauten:

**Zusammenhangshypothese:** Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Gesamtsumme bei der Selbsteinschätzung und der Gesamtsumme derselben Items bei der Fremdeinschätzung.

Als Faustregel für die Höhe der Korrelation bei der Bemessung der konvergenten Validität gibt Bühner  $r > 0.50$  an. Statistisch formuliert lautet diese gerichtete spezifische Hypothese wie folgt:

**H1:**  $r$  von  $\sum 1$  und  $\sum 2 > 0.50$   
Für die Ablehnung der  $H_0$  wird ein Signifikanzniveau von  $p < 0.50$  zugrunde gelegt.

### **7.7.2. Methode**

#### **7.7.2.1. Testkonstruktion und Untersuchungsdesign**

Aus dem vorliegenden Selbsteinschätzungsbogen LeFraU-S wurden die Items ausgewählt, die einer Fremdeinschätzung zugänglich sind. Grundlage dafür war die nach der empirischen Überprüfung gekürzte Version des Fragebogens, wie sie in Kapitel 7.5. beschrieben wurde.

Aus den insgesamt 65 Items waren dort schon Items ausgeschlossen worden, die:

- keine klare Faktorenzuzuordnung aufwiesen
- Faktoren zugeordnet waren, die schon durch andere Items ausreichend abgedeckt werden
- schlechte empirische Werte hatten
- ein hohes Maß fehlender Werte bei der Selbsteinschätzung aufwiesen
- inhaltlich verzichtbar waren,

so dass 45 verblieben.

Dieses letzte Kriterium war das entscheidende bei der Auswahl, so dass auch Items erhalten blieben, die vorangegangene Kriterien zwar erfüllten, aber inhaltlich nicht verzichtbar erschienen. Aus diesen 45 Items werden hier neun weitere Items ausgeschieden, die einer Fremdeinschätzung wenig zugänglich schienen. Dazu gehören die Items 25, 37, 43, 45, 57, 61, 62, 64 und 65, die eher planerische Aspekte betreffen (z.B. Item 25: Ich überlege mir, welche Wörter den SuS unbekannt sein könnten) oder aber im Rahmen einer Unterrichtsstunde nicht beobachtbar sind.

Übrig bleiben 36 Items aus dem Fragebogen zur Selbstevaluation, die für die Fremdevaluation nur minimal umformuliert werden. Diese Umformulierung bezieht sich weitestgehend nur auf die veränderte Perspektive des Beurteilenden. So wird beispielsweise aus:

IST33: Ich nehme Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.

IST33: L. nimmt Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.

Leichte inhaltliche Veränderungen werden nur dann vorgenommen, wenn das Item sonst nicht beobachtbar wäre.

IST29: Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten.

IST29: L. widmet sich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung (1:1), während andere arbeiten.

Da sich die Selbsteinschätzung auf eine wesentlich größere Zeitspanne als eine Unterrichtsstunde bezog, muss nun methodisch gewährleistet werden, dass dies auch bei der Fremdeinschätzung möglich wird, obwohl diese nur punktuell erfolgen kann. Deshalb wird die Fremdeinschätzung in zwei Schritte geteilt:

1. Beobachtungsbogen zum Unterricht
2. Einschätzungsbogen zum Unterricht

Beide Bögen sind inhaltlich identisch, enthalten folglich dieselben Items. Während im ersten Bogen die Auftretenshäufigkeit eines Merkmals in Strichen oder dessen Dauer in Minuten notiert werden soll, dient der zweite zur Gesamteinschätzung des Unterrichts auf der Grundlage der beobachteten Stunden. Die beobachtenden Kolleginnen sollen folglich auf der Grundlage der Beobachtungen und der Kenntnis der beobachteten Kollegin eine Gesamteinschätzung vornehmen. Die Skalierung des zweiten Bogens ist mit der des Selbsteinschätzungsbogens identisch und dient als Grundlage des Vergleichs mit der Selbsteinschätzung.

Sinnvoll ist die Fremdeinschätzung nur bei den Personen, die den Selbsteinschätzungsbogen ausgefüllt haben. Da alle Kolleginnen, die an der KiSSES-Studie teilnahmen, eine ID angegeben haben, kann auch nur diese Gruppe angesprochen werden, um die Selbsteinschätzung durch Fremdeinschätzung zu ergänzen. Nur so ist ein Vergleich derselben Gruppe hinsichtlich beider Wege der Beurteilung möglich. Da diese Gruppe nicht sehr groß ist (es nehmen 18 Klassen an Sonderschulen teil, 14 Klassen an Grundschulen), ist nicht von einer großen Anzahl an Bögen auszugehen. Die Klassen an den Grundschulen können nicht herangezogen werden, da die SOL teilweise selbst nicht im Unterricht tätig sind, so dass keine Beurteilung ihres Unterrichts dort vorgenommen werden kann. Die GSL unterscheiden sich in ihrem Fokus auf die einbezogenen Prozessmerkmale signifikant von den SOL (vgl. Kapitel 7.6.3. Ergebnisse), so dass hier nur die Gruppe der SOL einbezogen werden kann. Es bleiben folglich maximal 18 mögliche Rückmeldungen aus den Sonderschulklassen. Dennoch wurde der Versuch unternommen, die Validierung wenigstens an dieser kleinen Stichprobe vorzunehmen.

Bei einer der Fortbildungen für die an der Studie beteiligten Kolleginnen am 3.5.2012 in Stuttgart wurden diese nach ihrer Bereitschaft zur Beteiligung an einer solchen Fremdeinschätzung befragt. Der oben genannte Fragebogen wurde an alle gesendet mit der Bitte, sich eine ihnen gut bekannte Kollegin zu suchen, die mindestens eine

Unterrichtsstunde beobachtet und protokolliert und anschließend eine Gesamteinschätzung des Unterrichts vornimmt. Zeitraum dafür waren die 8 Wochen bis Schuljahresende.

Um eine wirklich umfassende Einschätzung der Personen gewährleisten zu können, sollte die Beobachtung des Unterrichts durch eine Kollegin erfolgen, die die beobachtete Person auch unabhängig vom Beobachtungszeitraum über längere Zeit kennt. Da in einer oder wenigen beobachteten Stunden nicht zwangsläufig alle durch die Items erfassten Merkmale zum Tragen kommen, schien dies eine sinnvolle Lösung; allerdings ist die Objektivität der Einschätzung durch die Möglichkeit der Wahl einer wohlwollenden Person eingeschränkt. Beide Bögen mussten mit ID versehen zurückgegeben werden, um eine Zuordnung zur Selbsteinschätzung zu gewährleisten. Auf einem zusätzlichen Vordruck konnten die Beteiligten eine Bewertung des Beobachtungs- und des Einschätzungsbogens bezogen auf die Tauglichkeit für die Fremdevaluation geben.

#### **7.7.2.2. Stichprobe**

An dieser Befragung beteiligten sich fünf der Kolleginnen an den Sonderschulen, die den Selbsteinschätzungsfragebogen ausgefüllt hatten. Dies sind knapp 28% der möglichen Stichprobe. Da es an dieser Stelle einer großen Bereitschaft bedarf, eigenes unterrichtliches Arbeiten öffentlich zu machen in einer Phase des Schuljahres, in der viele andere Verpflichtungen anstehen, ist das ein erfreulicher Wert, auch wenn es sich um eine kleine Gruppe handelt, mit der keine statistischen Berechnungen erfolgen können.

Die Rückmeldungen kommen von fünf verschiedenen Standorten (Heilbronn, Sigmaringen, Stuttgart, Sindelfingen). Alle haben als Hauptfachrichtung ‚Sprache‘ studiert und sind zwischen 30 und 50 Jahren alt.

#### **7.7.2.3. Auswertungsmethode**

Die Selbsteinschätzungsbögen der beteiligten fünf Kolleginnen wurden um alle Items reduziert, die nicht in den Fremdeinschätzungsbogen eingegangen waren, so dass ebenfalls 36 Items verblieben. Aus diesen 36 Items wurde ein Gesamtindex gebildet, sowohl bei der Selbst- als auch bei der Fremdeinschätzung. Dabei wurde lediglich der Gesamteinschätzungsbogen der Fremdeinschätzung zugrundegelegt. Die Angaben zur beobachteten Häufigkeit der einzelnen Merkmale im Unterricht wurden für die Korrelation nicht berücksichtigt. Selbstverständlich können hier, wie bei jeder Fremdeinschätzung, Unterschiede in der Interpretation der beobachteten Häufigkeiten für die

Gesamteinschätzung auftreten. Da allerdings ein Gesamtbild der beobachteten Kollegin entscheidend war, das sich auch aus den bisherigen Erfahrungen speisen konnte, nicht allein aus den beobachteten Häufigkeiten, ist eine gewisse Objektivität der Beobachtungen sowieso nicht gewährleistet. Dazu hätte es eines geschulten, unabhängigen Beobachters bedurft, der in die Klassen geht, was eine zusätzliche Hürde für die Beteiligung dargestellt hätte. Dies ist bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt zu berücksichtigen.

### 7.7.3. Ergebnisse

In folgender Tabelle werden die Ergebnisse der Indexbildung der beiden Gesamtsummen von Fremd- und Selbsteinschätzung dargestellt.

	Gesamtsumme Selbst	Fehlende Werte Selbst	Gesamtsumme Fremd
S	173,00	0	173,00
HN 1	182,00	1	177,00
HN 2	150,00	2	179,00
Sifi	149,00	0	181,00
SIG	158,00	2	195,00

**Tabelle 49: Vergleich Selbst- und Fremdeinschätzung**

In einem Fall sind Selbst- und Fremdeinschätzung exakt identisch, im zweiten Fall ist die Fremdeinschätzung um lediglich fünf Punkte schlechter, was bei der hohen Gesamtzahl fast zu vernachlässigen ist. Die folgenden drei Fälle hingegen zeigen eine deutlich bessere Fremdeinschätzung. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus, dass in der Selbsteinschätzung fehlende Werte vorkommen können, die die Gesamtsumme zusätzlich drücken, weshalb diese in einer gesonderten Spalte angegeben werden. Allerdings liegen maximal zwei fehlende Werte bei den berücksichtigten Items vor.

Diese Stichprobe ist zu klein, um die Daten statistisch auswerten zu können. Dennoch soll als Orientierung für diese kleine Gruppe ein T-Test für abhängige Stichproben mit den beiden Gesamtindices referiert werden, der einen signifikanten Unterschied ( $p=.000$ ) zugunsten der Fremdeinschätzung ergibt, die insgesamt deutlich besser ausfällt.



Test bei einer Stichprobe

	Testwert = 0					
	T	Df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
SummeISTSelbst	24,923	4	,000	162,40000	144,3083	180,4917
SummeISTFremd	48,374	4	,000	181,00000	170,6115	191,3885

Tabelle 50: T-Test Selbst-Fremd-Einschätzung

#### 7.7.4. Interpretation

Die Annahme, dass eine Tendenz zur Überschätzung der eigenen Fähigkeiten Ergebnisse zur Unterrichtsqualität verzerren würde, kann anhand dieser kleinen Stichprobe nicht bestätigt werden. Es zeigt sich eher eine Tendenz zu besserer Beurteilung in der Fremdeinschätzung. Dies kann auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden. Zum einen dürfte es sich hier um Kolleginnen handeln, die das Vertrauen der zu beobachtenden Person genießen und entsprechend wohlwollend beurteilen. Bei einem neutralen Beobachter wäre dies unter Umständen anders ausgefallen. Zum anderen ist die Kenntnis des Beobachtenden vom Unterricht des anderen zwangsläufig nicht so umfassend und eher durch eine geringere Zahl an Eindrücken geprägt. In die Selbsteinschätzung fließt hingegen ein umfassendes Bild eigener Fähigkeiten ein, das durchaus Schwankungen unterliegt und nicht immer optimal ist. In Beobachtungssituationen hingegen sind Vorbereitung und Durchführung eher optimiert, was großen Einfluss auf die Beobachtung in der Situation hat. Dieses Phänomen ist stets auch bei Unterrichtsbesuchen der Lehramtsanwärter zu berücksichtigen und durchaus nachvollziehbar, da es hier um das Zeigen eines Maximums an Kompetenzausprägung geht. Insgesamt scheint in der vorliegenden Stichprobe die Selbsteinschätzung ein durchaus realistisches Bild eigenen unterrichtlichen Handelns wiederzugeben. Selbstverständlich kann auf dem Hintergrund dieser kleinen Stichprobe kein Rückschluss auf die Grundgesamtheit gezogen werden.

Die Beurteilung der konvergenten Konstruktvalidität ist mit diesen wenigen Daten nicht möglich. Es bedürfte einer größeren Stichprobe, mit der eine objektivere Fremdbeobachtung durch geschulte Beobachter in festgelegten Zeiträumen bzw. Fächern durchgeführt werden könnte.

Allerdings liefern die qualitativen Anmerkungen der Fremdbeobachter wichtige Hinweise für eine Weiterentwicklung des Instrumentes zur Fremdbeobachtung. Der Beobachtungsbogen

machte in der vorliegenden Form sowohl die Beurteilung der Häufigkeit mit Strichen als auch das Festhalten der Zeit in Minuten möglich. Letzteres wurde nicht genutzt, da nicht alles zeitlich messbar und außerdem in der Beobachtungssituation schwierig zu erfassen ist. Das Festhalten der Häufigkeit war eher möglich, auch wenn die Vorgaben für das Zählen der Häufigkeiten noch nicht eindeutig genug waren. Während der Beobachtungsbogen nach Ansicht der Teilnehmenden deshalb nur mit Änderungen für die weitere Verwendung dienlich scheint, wird der Einschätzbogen als durchaus praktikabel gewertet. Er verwendet dieselbe Skalierung wie der Selbsteinschätzungsbogen. Lediglich die Verallgemeinerung des beobachteten Ausschnitts auf das Unterrichten insgesamt fällt schwer. Dies allerdings war nur bei der vorliegenden Stichprobe notwendig, um einen Vergleich mit der Selbsteinschätzung herstellen zu können, die auch ein größeres Zeitfenster im Blick hatte. Es wäre folglich durchaus möglich, den konzipierten Einschätzbogen zur Fremdbeobachtung heranzuziehen, die Definition der Häufigkeiten allerdings auf einen zu beobachtenden Schulvormittag oder aber eine Unterrichtsstunde zu beziehen. Möglicherweise kann auch auf eine Definition der Häufigkeiten (selten, gelegentlich, oft etc.) verzichtet werden, was diese allerdings in die Hand des Beobachters geben würde, so dass sie verstärkt subjektiver Deutungen unterliegen. Insgesamt ist für die Fremdbeobachtung eine Reduzierung der Kategorien auf vier sinnvoll, um die Handhabbarkeit zu verbessern:

- nie
- gelegentlich
- oft
- immer

Diese könnten für eine Unterrichtsstunde nach Analyse der in der Pilotphase vorgenommenen Zuordnungen folgendermaßen definiert werden:

- nie: keinmal in der Unterrichtsstunde
- gelegentlich: weniger als dreimal in der Stunde
- oft: dreimal – zehnmal pro Stunde oder zwischen zehn und zwanzig Minuten
- immer: mehr als zehnmal in der Stunde oder über 20 min und länger

Des weiteren wurde eine Sortierung der Items zu besserer Übersichtlichkeit während der Beobachtung angeregt. Diese könnte dem in Kapitel 7.3. Faktorenanalyse dargestellten Faktorenmodell folgen. Dabei entfällt der Faktor ‚Diagnostische Fundierung‘, da die Items dieses Faktors nicht zwangsläufig in jeder Stunde zu beobachten sind. Lediglich Item 44 greift

diagnostische Aspekte auf, weshalb es hier erhalten, aber einem anderen Faktor zugeordnet ist. Eine solche Sortierung bringt möglicherweise Deutungshinweise mit sich, die unterschwellig die Beurteilung beeinflussen können. Allerdings ist dies bei vielen Beobachtungsbögen zum Unterricht der Fall (z.B. Helmke, 2011, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011, etc.).

Die genannten Hinweise können für die Weiterentwicklung des Fragebogens zur Fremdeinschätzung genutzt werden, der im Rahmen von Selbst- oder Fremdevaluation an Schulen eingesetzt werden kann. Ein Entwurf dafür findet sich in Anhang 4. Dieser Entwurf müsste in einem nächsten Schritt an einer größeren Stichprobe von Lehrkräften erprobt werden, wenn eine Normierung erfolgen soll. Außerdem kann er informell zum Individualfeedback in Schulen eingesetzt werden und ermöglicht einen differenzierteren Blick auf wesentliche Aspekte sprachheilpädagogischen Unterrichts als dies bisher vorliegende Instrumente gewährleisten (z.B. Diel & Schmitt, 2010, Helmke, 2011, Landesinstitut für Schulentwicklung, 2011, Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, 2013).

## 8. Planung und Durchführung der Gesamtstudie

Die Untersuchung der Unterrichtsqualität, wie sie einerseits inhaltlich auf dem Hintergrund theoretischer Überlegungen in Teil A, andererseits auch methodisch in Teil B bisher dargestellt wurde, ist im großen Zusammenhang des Forschungsprojektes KiSSES-Proluba (Prospektive Längsschnittuntersuchung bei unterschiedlichen Bildungsangeboten) zu sehen und damit als Teilprojekt der Gesamtstudie zu betrachten. Dieses Teilprojekt KiSSES-UquaS dient der Beantwortung der Frage, wie die zur Verfügung gestellten Bildungsangebote an den unterschiedlichen Lernorten inhaltlich und methodisch erfasst werden können. Dazu wurde der in Kapitel 8 beschriebene Fragebogen LeFraU-S (Lehrerfragebogen zum Unterricht) konstruiert, dessen Tauglichkeit für den Einsatz im Forschungsprojekt und damit zur Erfassung wesentlicher Faktoren des Unterrichts noch nicht endgültig erwiesen ist. Dazu bedarf es neben der Überprüfung von Inhalts- und Konstruktvalidität auch der Kriteriumsvalidität (vgl. 6.3.1. Validität), die in Kapitel 9 erfolgen soll. Dort werden mögliche Zusammenhänge zwischen den Outcomevariablen der an dem Forschungsprojekt beteiligten Kinder sowie des für sie bereitgestellten Unterrichtsangebotes, gemessen mit dem Selbsteinschätzungsfragebogen LeFraU-S, beschrieben.

Aus diesem Grunde werden an dieser Stelle die Grundkonzeption der Gesamtstudie sowie die Beschreibung der Stichprobe bezogen auf die beteiligten Kinder und Lehrer, die eingesetzten Erhebungsverfahren sowie der Zeitplan dargestellt. In die Stichprobenbeschreibung werden erste Ergebnisse einbezogen, die die Kinder und ihre Lernvoraussetzungen sowie die Lehrer und ihre Selbsteinschätzung im Verhältnis zur Gesamtstichprobe deutlich werden lassen. Dies ermöglicht den notwendigen Überblick über die beteiligten Personen und die Bedingungen der Untersuchung, bevor Kapitel 10 sich mit den Zusammenhängen zwischen den Ergebnissen der Kinder und der von den Lehrern eingeschätzten Unterrichtsqualität befasst. Das vorliegende Kapitel hat demnach deskriptiven Charakter und dient der Beschreibung der Untersuchungsgruppen und ihrer Unterschiede, weniger der Erklärung von Hypothesen.

Bei der Untersuchung zur UquaS handelt es sich um eine explorative Untersuchung, die Feldforschung betreibt (vgl. Kapitel

6. Untersuchungsdesign). Es werden keine Methoden, Konzepte oder gar genaue Maßnahmen vorgegeben, wie der Unterricht auszusehen hat. Stattdessen wird die Praxis vor Ort so gut wie möglich erfasst. Dazu gehören neben der UquaS, wie in vorangegangenen Kapiteln dargestellt, auch die Rahmenbedingungen des Unterrichts, die Voraussetzungen der Kinder und ihres Umfeldes usw. Auch diese wurden mit teilweise selbst entwickelten Verfahren erhoben, die hier allerdings lediglich genannt werden.

### **8.1. Ziele der Studie und Untersuchungsbereiche**

Die hier vorgestellte prospektive Längsschnittstudie geht drei verschiedenen Fragestellungen nach.

Erstens soll eine Analyse des traditionellen Bildungsangebotes an den SfS erfolgen, um die Entwicklung der Kinder unter diesen besonders förderintensiven, aber separierenden Bedingungen beschreiben zu können.

Zweitens soll für die Gruppe spezifisch sprachentwicklungsbeeinträchtigter Kinder über die ersten beiden Schuljahre hinweg geprüft werden, ob Entwicklungsunterschiede auf unterschiedliche Beschulungskontexte zurückzuführen sind. Hierzu werden monolinguale Kinder mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung und Kinder mit typischem Spracherwerb von der Einschulung bis zum Ende der 2. Klasse – bei Fortführung des Projektes bis zur 4. Klasse - vergleichend in den Settings Sonderschule und Grundschule untersucht. Es werden intraindividuelle Variablen wie der Spracherwerb, die Schulleistungsentwicklung, die sozio-emotionalen Kompetenzen sowie das elterliche Belastungserleben und die Einstellung der beteiligten Akteure zur Inklusion erhoben. So wird mit dieser Längsschnittstudie gleichzeitig ein Monitoring des sich wandelnden Bildungswesens für sprachbeeinträchtigte Kinder vorgenommen.

Drittens werden Quantität und Qualität des unterrichtlichen und sprachfördernden Angebotes erfasst sowie die Rahmenbedingungen, unter denen es stattfindet. Erst auf diesem Hintergrund sind Aussagen zu Gelingensbedingungen möglich.

Soweit möglich, werden für die Operationalisierung der einzelnen Untersuchungsbereiche standardisierte und möglichst normierte Verfahren eingesetzt. Allerdings liegen nicht für alle untersuchten Entwicklungsbereiche derartige Verfahren vor, so dass auf andere Verfahren zurückgegriffen werden muss. Einige wurden im Rahmen der Studie erst entwickelt. Die

Erhebungsinstrumente sollten nach Möglichkeit eine Normierung für den gesamten Untersuchungszeitraum besitzen und testökonomisch sein. Auch dies ist nicht immer möglich, da die Gegebenheiten an den einzelnen Standorten berücksichtigt werden mussten, um den Erhebungsaufwand finanziell und zeitlich bewältigen zu können. Im Folgenden soll Tabelle 51 einen Überblick über die ausgewählten Verfahren zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten geben.

<b>Untersuchungszeitpunkt</b>	<b>Sprachliche Fähigkeiten</b>	<b>Sozio-emot. Entwicklung</b>	<b>Schulleistung</b>	<b>Entwicklungskontext Familie - Schule Elternhaus</b>
	Aussprache Grammatik Wortschatz Sprachverstehen Phonologisches Arbeitsgedächtnis	soziale Integration Sozialklima Schul- und Lernklima Fähigkeitsselbstkonzept Emotionswissen	Intelligenz Basisfähigkeiten für Schriftspracherwerb Lesen - Schreiben Mathematische Fähigkeiten	Familiäre Belastung Einstellung zur Inklusion Rahmenbedingungen Qualität von Unterricht und Förderung
T0 (Halbjahr vor Einschulung) und T0' (Beginn 1. Klasse)	* SETK 3-5 (Einschlusskriterien, Arbeitsgedächtnis) * SVA (Aussprache wenn Sympt. vorh.) * MuSE-Pro (Grammatik) * HSET-ST: IS, VS (Grammatik, Sprachverstehen) * TROG-D (Sprachverstehen) * PPVT-IV	* SEW (Emotionswissen) * SEFKI (Selbstkonzept)	* CFT 1 oder altern. Intelligenztest * MÜSC (Basisfähigk.) * K-ABC-ST: Rechner. Fähigk. (Mathematische Fähigkeiten)	* Fragebogen zu Anamnese und Bildungsbiographie des Kindes * FaBel-S Fragebogen zur familiären Belastung * Stammdaten
T1 (Ende Klasse 1)	* SVA (nur wenn zu T0 durchgeführt) * MuSE-Pro (nicht wenn zu T0 100% Korrektheit)	* FEES (Sozialklima, - Schul- und Lernklima, Fähigkeitsselbstkonzept) * SEW * SEFKI * SDQ * Soziometrie	* WLLP-R * CFT 1 * WRT 1+ (Schreibentwicklung) * DEMAT 1+ (Mathemat. Fähigkeiten)	* Dokumentation Rahmenbedingungen einschließlich Bildungsweg * Fragebogen zum sprachheil- pädagogischen Unterricht (LeFraU-S)
T2 (Ende Klasse 2)	* SVA (nur wenn zu T0 durchgeführt) * MuSE-Pro (nicht wenn zu T0 100% Korrektheit) * HSET IS, VS	* FEES * Soziometrie * SEW * SEFKI * SDQ	* WLLP-R * K-ABC-ST: Lesen u. Verstehen * WRT 2+ (Schreibentwicklung) * DEMAT 2+ (Mathemat.)	* EZI-Lehrer und Eltern * FaBel-S Fragebogen zur familiären Belastung (T 2) * Zusatz-Fragebogen

	* TROG-D * PPVT-IV		Fähigkeiten) * ELFE (nur ST2 + 3)	Elternzufriedenheit * Dokumentation Rahmenbedingungen einschließlich Bildungsweg * Fragebogen zum Unterricht (LeFraU-S)
--	-----------------------	--	--------------------------------------	---

Tabelle 51: Übersicht Erhebungszeitpunkte und Verfahren

Folgende Verfahren mussten für das Projekt erarbeitet bzw. adaptiert werden:

- Fragebogen Anamnese einschl. Fragen zum familiären Hintergrund (Vorlage: Schöler 1999)
- Fragebogen zu den Rahmenbedingungen, unter denen die Beschulung an den verschiedenen Standorten stattfindet
- Fragebogen zur Didaktik insbesondere des Deutschunterrichts (Schriftspracherwerb)
- **LeFraU-S:** Theisel, A. & Glück, C. W. (2011): Lehrerfragebogen zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. Experimentalversion Seminar Stuttgart/Uni Leipzig
- **EZI-S:** Fragebogen Einstellung zur Inklusion bei sprachbeeinträchtigten Schülern. Modifizierte Form des PATI: Parents attitudes towards inclusion (Palmer & Widaman, 1998), Schweizerdeutsche Übertragung (Kunz & Moretti, 2010).
- **FABEL-S:** Familiärer Belastungsfragebogen für Eltern spracherwerbsgestörter Kinder. Adaptation des FABEL – Familiärer Belastungsfragebogen für Eltern behinderter und chronisch kranker Kinder (vgl. Ravens-Sieberger, 2001).
- **MuSe-Pro:** Berg, M. (2010): Morphologische und syntaktische Entwicklung – Produktion unveröffentlichtes Verfahren, PH Heidelberg, angelehnt an ESGRAF-R (Motsch, 2009)
- **RezWS:** Glück, C.W. (2010), Universität Leipzig: Experimentalversion “Rezeptive Wortschatzüberprüfung”
- **SVA** als Kurzform des AVAK-Tests (Hacker & Wilgermein, 2002).
- **SEW:** Janke, B. (2010): SEW – Skala zur emotionalen Entwicklung von Kindern. Deutsche Version des TEC (Pons, Harris & de Rosnay M., 2004).

Folgende Verfahren werden darüber hinaus eingesetzt:

- **HSET:** *Heidelberger Sprachentwicklungstest* (Grimm & Schöler, 1991)
- **SETK 3-5:** *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (Grimm, Aktas M. & Frevert S., 2010)
- **TROG-D:** *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses-Deutsch* (Fox)
- **FEES 1-2:** *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen* (Rauer et al., 2004)
- **WLLP-R:** *Würzburger Leise Leseprobe-Revision* (Schneider, I. Blanke, Faust & Küspert, 2011)
- **ELFE 1-6:** *Ein Lese-Verständnistest für 1. – 6. Klässler* (Lenhard & Schneider, 2006)
- **Demat 1+:** *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen* (Krajewski, Küspert, Schneider & Visé, 2001)
- **Demat 2+:** *Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen* (Krajewski, Liehm & Schneider, 2004)
- **WRT 1+:** *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 1. und 2. Klassen* (Birkel, 2007)
- **WRT 2+:** *Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 2. und 3. Klassen* (Birkel, 2007)
- **MÜSC:** *Münsteraner Screening* (Mannhaupt, 2008)
- **SEFKI:** Randhawa, E. (2011). *SEFKI – Selbstbeschreibungsfragebogen für Kinder*: PH Heidelberg. Deutsche Version des SDQP (Marsh & Craven R. G., 2002)
- **SDQ:** Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) Lehrer* <sup>4-</sup>  
<sup>16</sup>. [www.sdqinfo.com](http://www.sdqinfo.com) ( Goodman R., 27.10.2012, Goodman R., 1997)
- **K-ABC:** *Kaufmann-Assessment Battery for Children – deutschsprachige Ausgabe* (Kaufman, Melchers & Preuß, 2009)
- **CFT 1-R:** *Grundintelligenztest Skala 1- Revision* (Weiß & Osterland, 2012)

Betrachtet man den Umfang der eingesetzten Verfahren und den damit verbundenen Aufwand für die einzelnen Schulen, stellte die im folgenden Unterkapitel kurz dargestellte Anwerbung der Untersuchungsteilnehmer eine besondere Herausforderung dar.



## **8.2. Anwerbung der Untersuchungsteilnehmer**

Da nach den Ergebnissen der Landtagswahl in Baden-Württemberg im Frühjahr 2010 größere schulsystemische Veränderungen zu erwarten waren, begann die Anwerbung der Untersuchungsteilnehmer schon im Frühjahr 2010 mit der 1. Kohorte, um das bisher bestehende System und seine Qualitäten im Vergleich zu den zunehmend neu entstehenden Schulungsformen erfassen zu können. Die Teilnahme an der Studie erforderte die Zustimmung der Schulleitungen, der betroffenen Kolleginnen, der Eltern sowie des Kultusministeriums und war deshalb ein längerer Prozess. Allerdings gelang es, mit den im Herbst 2011 schulpflichtig werdenden Kindern das Forschungsprojekt zu beginnen.

Einige Sprachheilschulen in Baden-Württemberg wurden im Frühsommer 2010 gezielt angefragt, ob sie sich eine Beteiligung vorstellen können. Es erfolgte ein Vorabgespräch mit den betroffenen Schulleitungen. Zu Beginn des Schuljahres 2010 wurden die Sprachheilschulen besucht und das Forschungsprojekt mit seinen Zielstellungen in einer Gesamtlehrerkonferenz umfassend dargestellt.

Die Anlage der Studie machte es notwendig, die Eingangsvoraussetzungen der Kinder für das Lernen in ihren vielfältigen Facetten vor Beginn der Einschulung zu erheben. Dies war einerseits unverzichtbar, um die Kinder einer der unten beschriebenen Untersuchungsgruppen (vg. 8.3.2. Die Kinder) zuordnen zu können, andererseits, um ihre Lernentwicklung in Abhängigkeit von den Eingangsvoraussetzungen beurteilen zu können. Da zum Zeitpunkt der Überprüfung der Kinder vor der Einschulung im Frühsommer 2011 noch keinerlei Forschungsgelder zur Verfügung standen, war es notwendig, die Kolleginnen und Kollegen an den Sprachheilschulen für die von Seiten der Studie erforderlichen diagnostischen Verfahren im Rahmen der Einschulungsuntersuchung zu gewinnen. Um die Untersuchungsgruppen hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit und möglicher, differenzieller Effekte der Beschulung detailliert zu erfassen, war das oben dargestellte testdiagnostische Programm notwendig (vgl. 8.1. Ziele der Studie und Untersuchungsbereiche), das eine hohe Belastung für die potenziell in die Studie involvierten Schulen mit sich bringt. Dennoch erklärten sich einige Schulen bereit (vgl. 8.3.1. Die Schulen), die für das Schuljahr 2011 / 2012 an der Beratungsstelle der jeweiligen Schulen zur Überprüfung angemeldeten Kinder nach den vom Forschungsteam festgelegten Verfahren zu überprüfen. Sie waren auch

zuständig für das Einholen der Einverständniserklärung der Eltern, die erhobenen Daten für die Studie verwenden zu dürfen.

Die am Erhebungsverfahren beteiligten Kolleginnen wurden in die für sie unbekannten Verfahren in mehreren Fortbildungsveranstaltungen eingeführt. Das notwendige Material sowie die nicht vorhandenen Testverfahren wurden den Schulen zur Verfügung gestellt.

Die gewonnenen Daten wurden von den Kollegen digital eingegeben und dienten als Grundlage für die Feststellung des Einschlusses in eine der Untersuchungsgruppen.

Gleichzeitig erfolgten Gespräche mit dem Kultusministerium, Deputatsstunden zur Entlastung der Kolleginnen zu gewinnen. Es gelang, den Schulen für den diagnostischen Mehraufwand in Abhängigkeit von der Anzahl der Kinder zusätzliche Stunden zuzuweisen.

Seit November 2011 wird das Forschungsprojekt vom BMBF unterstützt, so dass seit dem Erhebungszeitpunkt T0' die Testungen zum Teil die an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg dafür geschulten Studentinnen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen erfolgen konnten.

### **8.3. Beschreibung der Stichprobe**

#### **8.3.1. Die Schulen**

An der ersten Erhebungswelle, die mit den Kindern beginnt, die 2011 schulpflichtig wurden, nehmen von den insgesamt 51 Sprachheilschulen in Baden-Württemberg 14 Standorte teil: Heilbronn, Ludwigsburg, Mannheim, Reutlingen, Schwäbisch Hall, Sindelfingen, Stuttgart, Waiblingen, Zell im Wiesental (Lörrach) sowie das Sprachheilzentrum Ravensburg als privater Träger mit den Standorten Biberach, Friedrichshafen, Ravensburg und Sigmaringen und das Sprachheilzentrum Calw, ebenfalls in privater Trägerschaft.

Dadurch ist mehr als ein Viertel aller Sprachheilschulen Baden-Württembergs in der Studie repräsentiert. Die Schulen liegen teilweise in sehr ländlich strukturierten Gebieten, teilweise in großen Städten, so dass an den Standorten auch Unterschiede in der Bevölkerungsstruktur ihren Niederschlag finden.

An manchen der oben genannten Standorte nehmen die Kinder der Stammschule (Sonderschule) teil, an anderen Standorten nur die inklusiv beschulten Kinder, an zwei Standorten beide Gruppen.

Darüber hinaus beteiligen sich einige der mit den Sprachheilschulen kooperierenden Grundschulen, in denen die sprachbeeinträchtigten Kinder beschult werden. Dazu gehören die Grundschulen in Bad Friedrichshall-Jagstfeld, Eppingen-Adelshofen, Michelfeld, Schwäbisch Hall-Hessental, Wain, Oggelshausen, Rheinfelden-Karsau, Hundersingen, Stockheim (Brackenheim), Nordhausen.

Darüber hinaus beteiligt sich die Grundschule Bad Friedrichshall Hagenbach, an der keine sprachauffälligen Kinder aufgenommen sind. An einigen dieser Grundschulen wurden in Abhängigkeit von ihrer Bereitschaft die Eingangsvoraussetzungen der dort beschulten Kinder mit typischer Sprachentwicklung (KiTSE) kurz nach der Einschulung nacherhoben, an anderen Standorten werden nur die sprachentwicklungsauffälligen Kinder in ihrer Entwicklung verfolgt.

Eine Übersicht der in die erste Kohorte einbezogenen Klassen und Kinder an den unterschiedlichen Standorten kann Kapitel 8.3.3. entnommen werden.

Die zweite Kohorte wird in das hier beschriebene Teilforschungsprojekt nicht mehr einbezogen.

### **8.3.2. Die Kinder**

An der Gesamtstudie beteiligt sind drei Gruppen von Kindern, die im Folgenden genauer definiert werden:

1. KiSSES: Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung
2. Non-KiSSES: Kinder mit deutlichen sprachlichen Auffälligkeiten, die aber nicht der Definition der KiSSES entsprechen
3. KiTSE: Kinder mit typischer Sprachentwicklung

#### **1. KiSSES**

Hierbei handelt es sich um die eigentliche Zielgruppe, die in ihrer Entwicklung sowohl inklusiv an Grundschulen als auch an Sonderschulen untersucht wird. Die Definition und Abgrenzung dieser Gruppe ist nicht ganz einfach. Es handelt sich um Kinder mit SSES (Spezifischer Sprachentwicklungsstörung), die dann vorliegt, „wenn der Spracherwerbsprozess eines Kindes ohne offensichtliche sensorische, neuronale oder psychosoziale Primärbeeinträchtigung massiv beeinträchtigt ist. Die Prävalenz wird mit 3-7-%

angegeben (Bishop, 2006;..)“ (Cholewa, 2010, 54). „SSES stellen die Teilmenge aller Sprachentwicklungsstörungen (SES) dar, bei denen sprachrelevante Komorbiditäten, also Krankheiten oder Störungen, die sich hinderlich auf die Sprachentwicklung auswirken, sowie pervasive ungünstige Bedingungen des individuellen Lebensumfeldes nicht vordergründig identifiziert werden können. Bei SSES sind primär die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Stadien der Entwicklung an beeinträchtigt.“ (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF), S. 5). Die ICD-10 (<http://www.icd-code.de/icd/code/ICD-10-GM-2013.html>) definiert diese Störungen als umschriebene Sprachentwicklungsstörungen (USS) wie folgt: „Es handelt sich um Störungen, bei denen die normalen Muster des Spracherwerbs von frühen Entwicklungsstadien an beeinträchtigt sind. Die Störungen können nicht direkt neurologischen Störungen oder Veränderungen des Sprachablaufs, sensorischen Beeinträchtigungen, Intelligenzminderung oder Umweltfaktoren zugeordnet werden. Umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache ziehen oft sekundäre Folgen nach sich, wie Schwierigkeiten beim Lesen und Rechtschreiben, Störungen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, im emotionalen und Verhaltensbereich“ (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information). Nach ICD-10 F80 werden "rezeptive Sprachstörungen" (F80.2), die zumeist Sprachverständnis *und* Sprachproduktion betreffen, von "expressiven Sprachstörungen" (F80.1) unterschieden, bei denen ein normales Sprachverständnis besteht. Bei beiden Formen gehen die zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen im Spracherwerb nicht auf kognitive Beeinträchtigungen, neurologische Störungen, Störungen im Sprechablauf, sensorische Beeinträchtigungen, Intelligenzminderungen oder massiv ungünstige Bedingungen der individuellen Lebensumwelt zurück (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation, 2005). Insgesamt fällt auf, dass das Sprachverständnis besser ausgeprägt ist als die Sprachproduktion. „Verallgemeinernd gesagt, bleibt unabhängig vom Niveau der Verstehensleistungen die Produktionsleistung durchweg in einem gleichbleibenden Abstand schlechter“ (Grimm, 2003, 132).

In der ICD-10 werden isolierte Aussprachestörungen als "Artikulationsstörung" unter F80.0 aufgeführt und als umschriebene Entwicklungsstörung definiert, bei der die Artikulation des Kindes unterhalb des seinem Intelligenzalter angemessenen Niveaus liegt, seine übrigen sprachlichen Fähigkeiten sich jedoch im Normbereich befinden. Mit den unter F80.0

gemeinten Aussprachestörungen werden nach dieser Klassifikation sowohl phonetische als auch phonologische Störungen erfasst, isoliert oder in Kombination. Sie bilden mit ca. 29 % der Betroffenen die größte Störungsgruppe (Broomfield & Dodd, 2004). Bei isolierten phonetischen Störungen handelt es sich um Aussprachestörungen aufgrund der mangelnden Fähigkeit, einen Laut zu bilden (Artikulationsstörungen). Diese gehören nicht zu den SES, da sie keine gravierenden Erwerbsstörungen des Sprachsystems darstellen, und eine andere Ätiologie, Therapierbarkeit und Prognose als SES zeigen.

Hingegen besteht Übereinstimmung darin, dass „morphologische und syntaktische Defizite den Sprachrückstand aller Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung begleiten“ (Grimm, 2003, 133). Die entscheidende Frage ist vor allem, ob die Sprachentwicklung lediglich verzögert oder gestört und damit abweichend vom normalen Verlauf ist.

Insgesamt wird deutlich, dass für die spezifische Störung der Sprachentwicklung unterschiedliche Begrifflichkeiten und Definitionen verwendet werden, die eine Erfassung erschweren. Während sich im amerikanischen Sprachraum der Begriff SLI (Specific language impairment) durchgesetzt hat, werden im Deutschen Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsbehinderung, Entwicklungsdyphasie, Dysgrammatismus, umschriebene Sprachentwicklungsstörung etc. verwendet. „Allerdings beginnt sich die Bezeichnung „spezifische Störung der Sprachentwicklung“ immer mehr durchzusetzen“ (Grimm, 2003, 123). Sie soll im Folgenden verwendet werden und wird mit SSES abgekürzt.

Zur Diagnostik dieses Störungsbildes empfiehlt die Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) in ihren Leitlinien die Anamnese und Befragung durch die Eltern, die Beobachtung des Kindes und die klinische Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes mit verschiedenen Sprachentwicklungstests. Unklar ist, welche Instrumente genau eingesetzt werden und wie diese validiert sind. Darüber hinaus sind die Überprüfung der nonverbalen Intelligenz, der Ausschluss einer Hörstörung und eine entwicklungsneurologische Untersuchung notwendig. Dieses Vorgehen wurde in der vorliegenden Studie berücksichtigt, wie die unten genannten Einschlusskriterien deutlich machen (vgl. auch 8.1. Ziele der Studie und Untersuchungsbereiche).

SSES stellen für die Betroffenen ein Langzeitproblem dar. „Etwa 40-80 % der Kinder, die im Vorschulalter mit einer SSES diagnostiziert wurden, haben auch 4-5 Jahre später noch SSES-Symptome (Aram & Nation, 1980; Aram et al., 1984; Kiese-Himmel, 1997; Kiese-Himmel & Kruse, 1998; Stark et al., 1984). 40-75 % der Kinder mit SSES haben später Probleme im Schriftspracherwerb. In Langzeitstudien wurde nachgewiesen, dass sie sich bis in das Adoleszenten- und Erwachsenenalter auswirken und den Schul- und beruflichen Werdegang negativ beeinflussen (Conti-Ramsden et al., 2008a, b; Durkin et al., 2008). Restdefekte bei behandelten und unbehandelten SSES wurden bis zu 28 Jahre nach Erstdiagnose nachgewiesen (Felsenfeld et al., 1992, 1994)“ (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF), S. 6). Kinder mit SSES sind in nahezu allen schulischen Leistungsbereichen sprachunauffälligen Kindern unterlegen, wobei sich diese Unterschiede im Laufe der Zeit oft noch vergrößern. „Dies betraf nicht nur sprachbezogene Leistungen wie Leseverständnis, Dekodieren, Orthographie, sondern auch Mathematik. Die Gruppenergebnisse spiegelten sich auch in den Individualergebnissen wieder: Bei fast allen Kindern mit SLI nahmen die Leistungen gegenüber den Normen über die Jahre ab“ (Dannenbauer, 2004, 291). Neben den schulischen Schwierigkeiten zeigen sich auch Einflüsse auf die Intelligenz. Der Intelligenzquotient von Kindern mit SSES sinkt im Laufe der Zeit, da die Kinder von ihren Bezugspersonen oft als unreif und inkompetent eingeschätzt werden. „Ferner kommt hinzu, dass die Kinder von den Bildungswirkungen des Unterrichts weniger profitieren können. Insbesondere können sie in den späteren Schuljahren das Lesen und Schreiben als Quelle elaborierter Spracherfahrung sowie zur Bereicherung von Wort- und Weltwissen weniger effektiv nutzen, womit ihnen auch eine mächtige Antriebskraft der geistigen Verselbständigung im Jugendalter unzureichend zur Verfügung steht. Und schließlich ist zu bedenken, dass die innere Beteiligung von Sprache in den kognitiven Prozessen des Erinnerns, des Problemlösens, des Schlussfolgerns, des wertorientierten Entscheidens usw. im Laufe der Entwicklung eine immer wichtigere instrumentelle Funktion wahrnimmt. Insofern könnte die Entfaltung intellektueller Potenziale durch sprachliche Mängel zunehmend beschränkt werden“ (Dannenbauer, 2004, 295).

Law fasst die Erkenntnislage zu Kindern mit SSES so zusammen: “It is thought that approximately 6% of children have speech and language difficulties of which the majority

will not have any other significant developmental difficulties. Whilst most children's difficulties resolve, children whose difficulties persist into primary school may have long-term problems concerning literacy, socialisation, behaviour and school attainment" (Law et al., 4).

Aus diesem Grund sollen im Rahmen dieser Studie gezielt Kinder mit SSES erfasst und in ihrer Entwicklung verfolgt werden. Dabei werden Kinder mit einer reinen Artikulationsstörung im Sinne der Definition F80.1 nicht aufgenommen, sondern nur solche, die von einer produktiven oder rezeptiven Sprachstörung im Sinne von F80.2 betroffen sind. Um diese Zielgruppe zu definieren und abgrenzen zu können, erfolgt die Orientierung an den Leitlinien der AWMF (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF) sowie an schon vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchungen, wie z.B. Buschmann et al. (2008), Glogowska et al. (2000). Folgende Einschlusskriterien in die Studie wurden festgelegt:

### Einschlusskriterien (T0)

allgemein	Spezifische Sprachentwicklungsstörung
Kinder, die zum Sj. 2011/2012 schulpflichtig werden	SETK 3-5: zwei produktive Subtests (MR, <b>PGN</b> , SG) < T-Wert 40
monolinguales Elternhaus: in der Familie wird Deutsch gesprochen	Bei Überalterung im SETK alternativ HSET: IS und PS ) < T-Wert 40 + K-ABC (ZN)
Intelligenz $\geq 85$ (K-ABC oder sprachfreier IQ-Test CFT)	Keine anderen primären Störungsbilder ( wie z.B. Hörstörung, Autismus, psychische Störungen...) – Anamnesebogen!
Einverständnis der Eltern	
SSES (sh. rechts)	Keine reine Redeflussstörung

**Tabelle 52: Einschlusskriterien**

Die Kriterien zur Definition von SSES entsprechen anderen Untersuchungen (Buschmann et al., 2008) und der momentan in Baden-Württemberg gängigen Praxis der Einschulungsuntersuchung (ESU). Im Rahmen der ESU werden alle Kinder zwei Jahre vor der Einschulung mit dem Screeningverfahren HASE (Heidelberger Auditiven Screenings in der Einschulungsdiagnostik (Schöler & Schäfer, 2004) überprüft. Kinder, die dort auffällig werden, werden mit dem SETK 3-5 (Grimm et al., 2010) nachuntersucht. Die Zuweisung von Ressourcen zur Sprachförderung erfolgt auf dem Hintergrund der Auffälligkeit in mindestens zwei Subtests des SETK 3-5. Dieser überprüft sowohl das Sprachverständnis, als auch

Sprachproduktion und Sprachgedächtnis (Nachsprechen von Nichtwörtern, von Sätzen und von Wörtern). Das Sprachgedächtnis hat sich als guter Prädiktor für spätere Schulleistungen herausgestellt (vgl. Grimm et al., 2010).

Buschmann et al. (2008) definieren, ob die expressiven Sprachfähigkeiten der Kinder mit drei Jahren im normalen Bereich liegen, mit Hilfe des SETK als  $T \geq 40$  bei beiden Produktionsuntertests des SETK 3-5. Das Vorliegen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung wird definiert als  $T \leq 35$  in mindestens einem der beiden Produktionsuntertests des SETK 3-5 (vgl. auch Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009, 99). So wurde im Rahmen der Studie der SETK als Definitionskriterium für SSES übernommen. Bei den Kindern müssen zwei der produktiven Subtests (MR, SG oder PGN)  $T < 40$  vorliegen. Sind die Kinder für den SETK zu ‚alt‘ kann der HSET (Subtests IS und PS) in Kombination mit dem Subtest ‚Zahlen nachsprechen‘ des K-ABC eingesetzt werden. Dies gewährleistet, dass sowohl Sprachproduktion als auch Sprachgedächtnis deutlich eingeschränkt sind.

### **2. non-KiSSES**

Hierunter fallen sprachentwicklungsauffällige Kinder, die in Grund- oder Sonderschulen beschult werden, aber nicht den für die KiSSES gültigen Kriterien genügen. Dazu gehören Kinder mit Migrationshintergrund, die den sprachlichen Einschlusskriterien zwar genügen, aber nicht deutschsprachig sind, Kinder, deren Intelligenz unter dem angegebenen Wert von 85 liegt, die zusätzliche andere Auffälligkeiten wie Hörstörungen, ADHS o.ä. haben oder aber den sprachlichen Einschlusskriterien des SETK 3-5 (zwei produktive Subtests unter T-Wert 40) nicht genügten. Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie bei dieser Gruppe sind sprachliche Auffälligkeiten sowie das Einverständnis der Eltern zur Verwendung der Daten. Da die KiSSES nur einen Teil der an den Schulen für Sprachbehinderte (SfS) beschulten Kindern ausmachen, wird die Gruppe der non-KiSSES in den Klassenverfahren mit erhoben, um die Zusammenhänge der Unterrichtsqualität mit der Entwicklung der Kinder im Klassendurchschnitt feststellen zu können.

Vielfach wird der Vorwurf erhoben, die SfS würden sich durch ihre eigene Diagnostik ihre Schülerschaft selbst schaffen. Deshalb ist es von besonderem Interesse, auch die Gruppe der non-KiSSES, die allerdings nicht in ihren Eingangsvoraussetzungen (Sprache, sozial-emotionaler Hintergrund) erhoben wird, gesondert in ihrem Risikopotenzial für schulisches



Lernen und in ihrer Lernentwicklung zu erfassen. Die Unterschiede, die sich ergeben zwischen den beiden Gruppen mit Sprachbeeinträchtigungen, können Hinweise geben, ob dieser Vorwurf gerechtfertigt ist.

### **3. KiTSE**

KiTSE (Kinder mit typischer Sprachentwicklung) sind Kinder, die bei normaler Intelligenz keine Auffälligkeiten in Sprachgedächtnis und Sprachentwicklung zu Beginn des 1. Schuljahres zeigen und keine anderen Störungen haben. Auch hier wurden nur Kinder ohne Migrationshintergrund und mit Einverständnis der Eltern aufgenommen. Diese Gruppe dient als Kontrollgruppe.

#### **Untersuchungsgruppen**

Die KiSSES werden in zwei Untersuchungsgruppen verfolgt: KiSSES an der Sprachheilschule und KiSSES an der Grunschule. Die Zuweisung zu einer der beiden Untersuchungsgruppen erfolgt unsystematisch im Sinne einer selbst selektierenden Stichprobe, da die Eltern in die Beschulungsentscheidung eingebunden werden und diese auch nach nicht-fachlichen Kriterien (Betreuungszeit, Schulweg, Freunde) entscheiden. Darüberhinaus spielen schulsystemische Entscheidungen eine Rolle, wie Nähe einer Sprachheilschule, Möglichkeiten inklusiver Beschulung, Fahrtwege, Ressourcen des Elternhauses etc. Eine erwünschte zufällige Zuweisung der Kinder zu diesen beiden Untersuchungsgruppen ist aus ethischen Gründen nicht vertretbar und aus systemischen Gegebenheiten nicht möglich. Nach der Gruppenzuordnung kann nach bestimmten Matching-Parametern eine Vergleichbarkeit der Gruppen hinsichtlich Geschlechterverteilung, Bildungsstand der Eltern, familiärer Vorbelastung mit Spracherwerbsstörungen, Sprachentwicklung, Intelligenz und kognitiven Basisfähigkeiten (Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit), regionaler Zugehörigkeit (Stadt-Land) hergestellt werden. Diese ist für das hier dargestellte Teilforschungsprojekt allerdings noch nicht von Relevanz.

#### **8.3.3. Art und Größe der Stichprobe**

Grundsätzlich gibt es unterschiedliche Arten von Stichproben, die folgendermaßen definiert werden können (vgl. Merrens, 1996):

- repräsentative Stichprobe: Verteilung des Merkmals in der Grundgesamtheit soll erhoben werden! Jedes Merkmal, jeder Merkmalsträger der Grundgesamtheit soll die gleiche Wahrscheinlichkeit haben, in die Stichprobe aufgenommen zu werden, d.h. die Grundgesamtheit muss wohldefiniert und damit bekannt sein und auch potenziell zur Verfügung stehen.
- geschichtete Stichprobe: Ziel ist, die prozentuale Verteilung der Schichtungsmerkmale in der Stichprobe mit der Verteilung in der Population identisch zu halten, d.h. zuverlässige Beschreibung von Merkmalsverteilungen
- geklumpte Stichproben: z.B. Schulen als Klumpen wählen in der Hoffnung, dass über sie eine Merkmalsverteilung wie in der Grundgesamtheit hergestellt wird
- gelegentliche Stichproben: Ziehung, die weder mit einer Kombination aus Systematik und Zufall, wie bei geschichteten Stichproben, noch zufällig, wie bei repräsentativen Stichproben, erfolgt, d.h. Merkmalsverteilungen und Mittelwerte in mehreren dieser gewonnenen Stichproben weichen voneinander ab, Gleichheit oder sehr große Ähnlichkeit sind nicht zu erwarten, aber sie können als Grundlage von Replikationsstudien dienen.

Um eine repräsentative Stichprobe erheben zu können, müsste das Merkmal in seiner Verteilung in der Grundgesamtheit erhoben werden. Dies ist bei SSES, wie oben schon angedeutet, ausgesprochen schwierig. SSES unterliegen komplexen Entwicklungsbedingungen und –voraussetzungen und manifestieren sich auf vielfältige Art. Eine allgemein akzeptierte Definition ist deshalb kaum möglich. „Thus, there is little consensus on how best to define and identify these disorders (Nelson, Nygren, Walker, & Panoscha, 2006)“ (Johnson, 2007), 1).

Darüber hinaus müsste für repräsentative Prävalenzschätzungen gewährt sein, dass alle betroffenen Kinder auch erfasst werden. Da aber bei weitem nicht alle Kinder logopädische oder andere frühe sprachheilpädagogische Betreuung in Anspruch nehmen, ist zwischen klinischen Stichproben und tatsächlichem Auftreten in der Gesamtbevölkerung ein großer Unterschied. Außerdem können sich SSES im Laufe der Jahre bei den Kindern verändern, so dass Prävalenzschätzungen für unterschiedliche Altersgruppen notwendig wären. Die Angaben sind deshalb sehr verschieden für unterschiedliche Altersgruppen. „Two community studies provided estimates of the prevalence of language disorders in

5-year-old children. Beitchman, Nair, Clegg, and Patel (1986) found a prevalence of 12.6% for language disorders, using a definition that did not exclude other developmental disabilities or require nonverbal intelligence within the normal range. Tomblin et al. (1997) reported a prevalence of 7.4% for specific language disorders (i.e., with exclusion of other disabilities and a requirement for nonverbal intelligence in the normal range). For 6- and 7-year-old children, Law et al. (2000) noted median prevalence estimates of 5.5% and 3.1%, respectively. However, they also cautioned that it is not straight forward to make comparisons across studies because of the different criteria used to identify language disorders" (Johnson, 2007, 3). Grimm (2003) unterscheidet zwei Gruppen der late talker (zwischen 14% und 19% der Zweijährigen), die mit zwei Jahren den Schwellenwert von 50 Wörtern nicht erreicht haben. Die sogenannten ‚late bloomer‘ holen im Verlaufe des dritten Lebensjahres ihren Sprachrückstand auf, während ein Teil der Kinder ihre Sprachentwicklungsverzögerung beibehalten. Grimm gibt diese Gruppe mit 6-8% der Vorschulkinder an. Diese Zahlen übernimmt auch das IQWiG im Abschlussbericht: „Mit einer Prävalenz von etwa 6 bis 8 % gehören die umschriebenen Störungen des Sprechens und der Sprache zu den häufigsten Entwicklungsstörungen“ (Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen, 2009, 3). Für den amerikanischen Sprachraum wird die Prävalenz nach den ICD-Kriterien mit 5 - 8 % angegeben (Law et al.). Insgesamt existieren zwar uneinheitliche Angaben sowohl im amerikanischen als auch im deutschen Sprachraum, je nach Definition des Störungsbildes, aber insgesamt ist die Häufigkeit hoch.

Das Geschlechterverhältnis fällt zu Ungunsten der Jungen aus. Die Verteilung wird zumeist etwa 3:1 angegeben, was die statistischen Erhebung der Schüler mit Förderbedarf Sprache bestätigen. So waren im Schuljahr 2007/2008 71,7% der Schüler männlich, 28,3% weiblich (Landesinstitut für Schulentwicklung, 2009). Lediglich der Prozentsatz der Jungen an der Gesamtzahl der Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf (Schule für Erziehungshilfe) ist noch höher.

All diese Faktoren erschweren die Berechnung einer repräsentativen Stichprobe. Einen Hinweis können statistische Erhebungen geben. So gab es in Baden-Württemberg im Schuljahr 2009/2010 insgesamt 6106 Schüler mit Förderbedarf ‚Sprache‘ von bundesweit 37.514 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2010), bei denen Förderbedarf festgestellt wurde (Sehen, Hören, Lernen usw.), im Schuljahr 2011/2012 6057

von insgesamt 35.326 (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2012). Durchschnittlich 4% eines Jahrgangs erhalten in BW sonderpädagogische Förderung im Bereich Sprache. Dies entspricht in etwa den Prävalenzschätzungen der 6-7-jährigen Kinder (vgl. Johnson, 2007). Allerdings sind in diesen Zahlen Kinder mit den unterschiedlichsten Problemlagen im Bereich ‚Sprache‘ inbegriffen, nicht nur Schüler mit SSES. Außerdem unterliegt die Feststellung des Förderbedarfs und damit die Schülerzahlen der in den Bundesländern sehr unterschiedlichen Praxis der Bedarfsfeststellung, wie an der aktuellen bildungsstatistischen Analyse von Klemm deutlich wird (Klemm, 2013). Einige der von SSES betroffenen Kinder hingegen, deren Förderbedarf nicht erfasst wurde, kommen in den Zahlen nicht vor. So können auch statistische Daten keine zuverlässige Grundlage für die Berechnung einer repräsentativen Stichprobe liefern.

Folglich wird in der vorgestellten Studie der Weg über die Auswahl der Schulen gegangen, wie es für geklumpte Stichproben üblich ist, um so eine der Grundgesamtheit möglichst entsprechende Stichprobe zu erheben. Da für die vorliegende Arbeit diese Frage insofern nicht von zentraler Wichtigkeit ist, als dass die Stichprobe in erster Linie der Überprüfung der Kriteriumsvalidität des Verfahrens dient, soll hier nicht genauer darauf eingegangen werden. Die Stichprobe soll vor allen Dingen in Größe und Verteilung hinsichtlich der Schülergruppen dargestellt werden.

An der Kohorte 1, auf die sich diese Arbeit bezieht, nehmen letztlich 354 Kinder teil. Dabei sind all die, die aus unterschiedlichen Gründen aus der Stichprobe ausgeschlossen wurden sowie die wenigen unentschiedenen Fälle, nicht mehr berücksichtigt. Die Verteilung über die Schülergruppen sieht zu T1 am Ende der 1. Klasse im Juli 2012 wie folgt aus:

Schülergruppe				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Ki.SSES	81	22,9	22,9	22,9
non-Ki.SSES	170	48,0	48,0	70,9
Gültig Ki.TSE	93	26,3	26,3	97,2
non-Ki.TSE	10	2,8	2,8	100,0
Gesamt	354	100,0	100,0	

**Tabelle 53: Anzahl Untersuchungsgruppen**

Insgesamt sind zu T1 folglich 81 KiSSES, 170 non-KiSSES und 93 KiTSE beteiligt. Die 10 non-KiTSE werden aus den weiteren Untersuchungen ausgeschlossen, da sie nicht den Einschlusskriterien genügen. Damit bleiben 344 Kinder insgesamt.

Die KiSSES und non-KiSSES sind auf insgesamt 19 Klassen an Sonderschulen (SO) sowie auf insgesamt 12 Grundschulklassen verteilt. Von diesen 12 Grundschulklassen (GS) beteiligt sich die Hälfte auch mit den normal entwickelten Kindern (KiTSE) an der Erhebung. In sechs der GS-Klassen werden nur einzelne KiSSES in ihrer Entwicklung verfolgt. Klassenwerte liegen nicht vor. Darüber hinaus beteiligen sich noch vier Grundschulklassen, in denen keine sprachbehinderten Kinder beschult werden, so dass insgesamt 16 Grundschulklassen am Forschungsprojekt beteiligt sind. Die Verteilung der Klassen geht aus folgender Tabelle hervor:

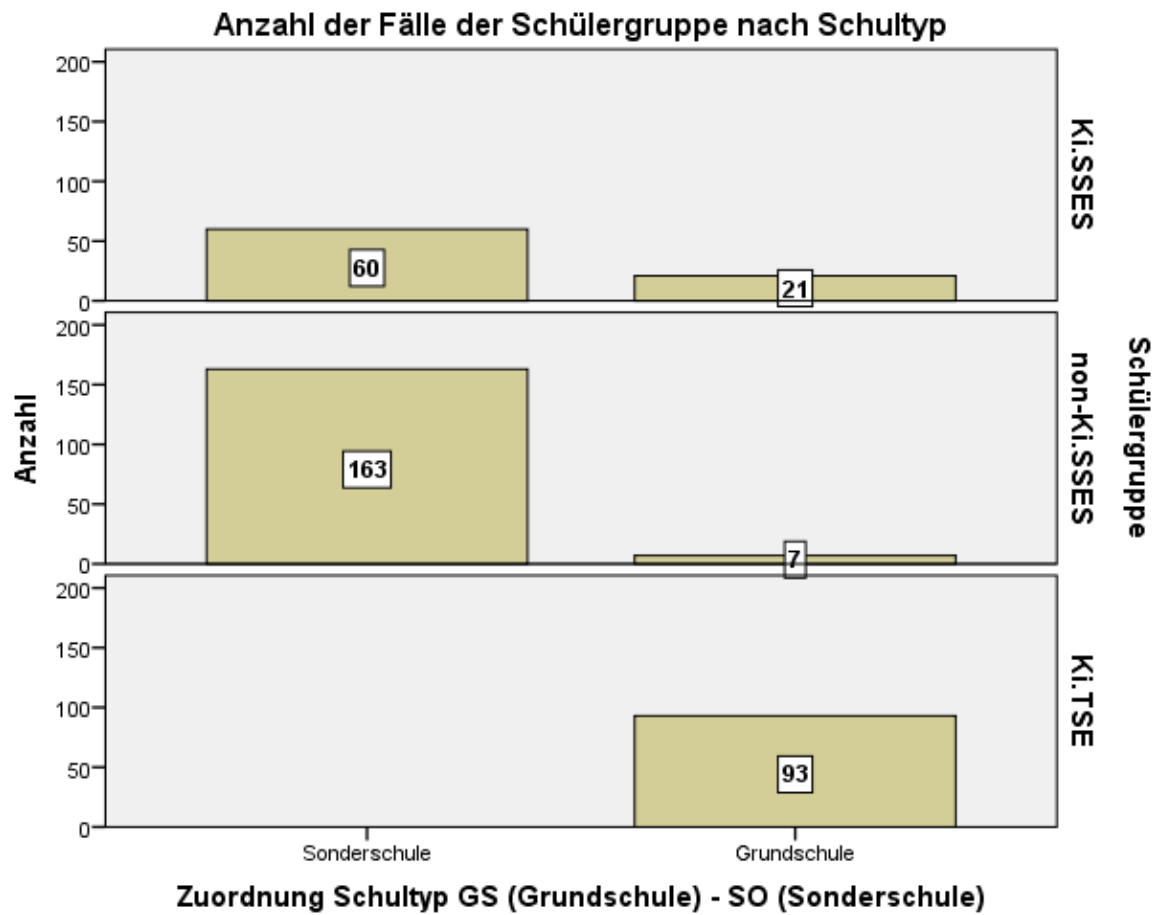
Klassen an Sonderschulen	Klassen an Grundschulen mit KiSSES	Klassen an Grundschulen ohne KiSSES	Einzelkinder in Klassen an Grundschulen (keine Klassenwerte)
2011-1-1	2011-GS-5-1a	2011-GS-2-1a	2011-GS-1-1-SO
2011-2-1	2011-GS-8-1	2011-GS-2-1b	2011-GS-3-1-SO
2011-3-1b	2011-GS-9-1a	2011-GS-5-1b	2011-GS-4-1b
2011-3-1c	2011-GS-9-1b	2011-GS-10-1a	2011-GS-6-1b
2011-3-1d	2011-GS-10-1b		2011-GS-12-1b-SO
2011-4-1f	2011-GS-11-1		2011-GS-7-1-SO
2011-4-1g			
2011-6-1b			
2011-7-1a			
2011-7-1b			
2011-8-1°			
2011-8-1b			
2011-8-1c			
2011-8-1d			
2011-9-1			
2011-10-1°			
2011-10-1b			

2011-10-1e			
------------	--	--	--

**Tabelle 54: Klassenübersicht**

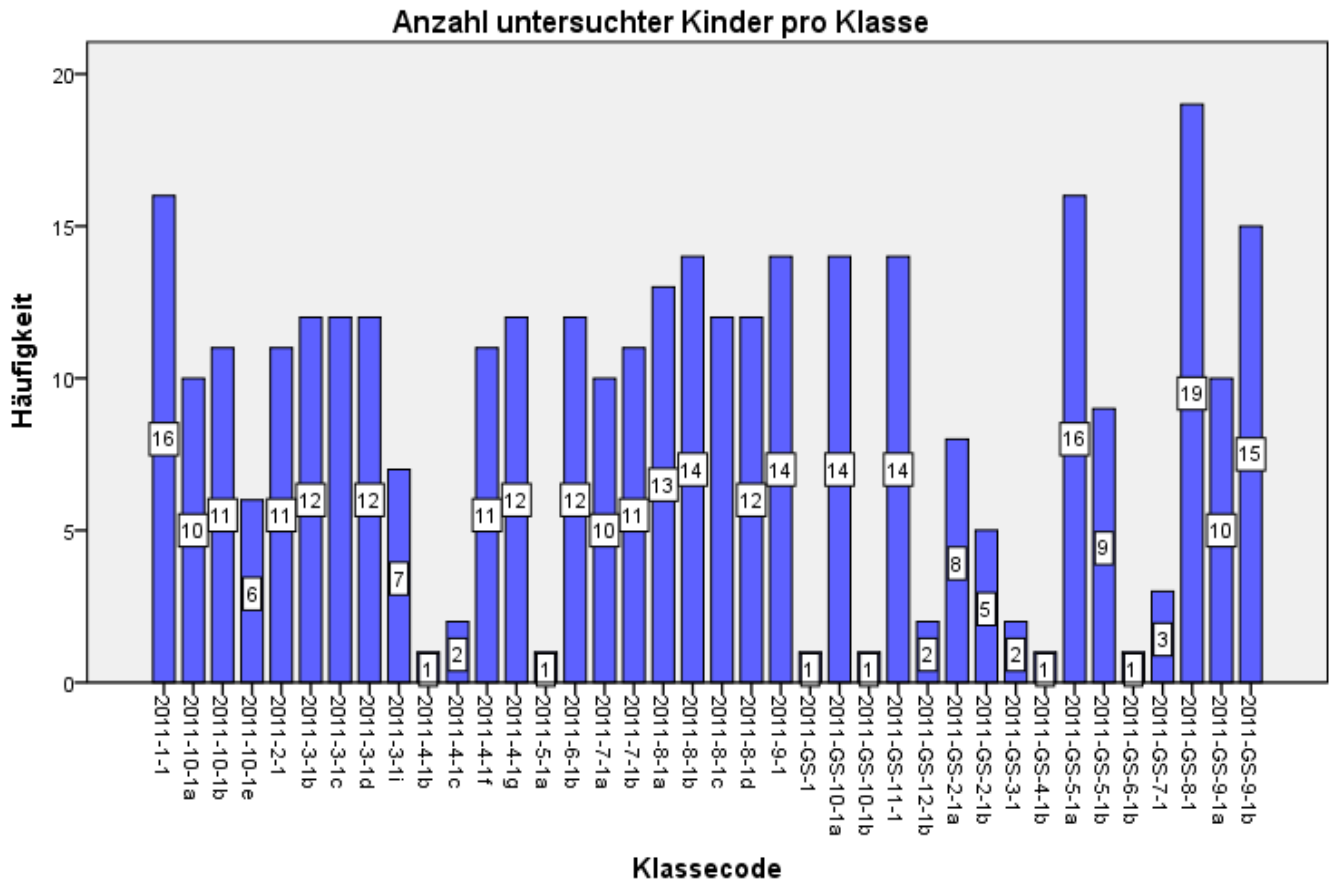
Nicht enthalten in der Übersicht sind Sonderschulklassen, in denen nur ein oder zwei Kinder untersucht werden, da sie für die Untersuchungen zur Unterrichtsqualität nicht herangezogen werden. Dazu gehören Ravensburg sowie zwei Klassen in Ludwigsburg. Insgesamt nehmen folglich 18 Sonderschulklassen und 16 Grundschulklassen in Kohorte 1 an der Studie teil, wobei für die hier beschriebene Fragestellung nur die Klassen herangezogen werden, von denen auch Werte der gesamten oder aber des größten Teils der Klasse vorliegen, so dass Klassenmittelwerte gebildet werden können. In kaum einem Fall werden alle Kinder der Klasse in ihrer Entwicklung verfolgt, da das Einverständnis der Eltern nicht komplett vorliegt.

Von den KiSSES werden 60 in Sonderschulen beschult, 21 in Grundschulen, von den non-KiSSES 163 in Sonderschulen, 7 in Grundschulen. Da die non-KiSSES keine ursprüngliche Zielgruppe der Studie darstellen, sind diese 7 Kinder ursprüngliche KiSSES, die sich nach genauer Datenanalyse aber als non-KiSSES erwiesen, in den Klassenverfahren aber weiter verfolgt werden. Diese Ungleichheit in den Gruppengrößen bei der 1. Kohorte zugunsten der KiSSES an den Sonderschulen im Vergleich zu denen an Grundschulen macht ein grundsätzliches Problem der Gesamtstudie deutlich. Gruppenvergleiche sind auf Grund der unterschiedlichen Stichprobenumfänge kaum möglich. Es können nur Tendenzen aufgezeigt werden, die mit einer größeren Stichprobe abgesichert werden müssten. Es wurde versucht, die Stichprobe durch eine zweite Kohorte zu vergrößern, die im Folgejahr eingeschult wurde, hier allerdings nicht einbezogen wird. Die Gruppenverteilung stellt sich in Kohorte 1 wie folgt dar:



**Abbildung 42: Stichprobengröße nach Untersuchungsgruppen**

Die Anzahl der untersuchten 344 Kinder insgesamt verteilt sich wie folgt auf die beteiligten Klassen. Es ist dabei jeweils die Gesamtzahl der in der jeweiligen Klasse untersuchten Kinder erkennbar, nicht aber die Anzahl der sprachbehinderten Kinder der Klasse.



**Abbildung 43: Anzahl untersuchter Kinder je Klasse**

Am Ende der ersten Klasse zu T1 liegen folglich Ergebnisse von insgesamt 344 Kindern vor, die klar den einzelnen Untersuchungsgruppen zugeordnet werden können.

Aufgrund von schulischen Fehlzeiten ergeben sich fehlende Werte in einzelnen Verfahren und daher verfahrensbezogene Stichprobenumfänge. Die Anzahl der Kinder, für die Werte der einzelnen Verfahren vorliegen, geht aus Tabelle 74: Anzahlen Klassenverfahren hervor.

#### 8.3.4. Die Lehrer

Die Lehrkräfte der oben aufgelisteten Klassen waren aufgerufen, den in Kapitel 7.2.

konstruierten Fragebogen auszufüllen. Dabei musste eine Identifikationsnummer bestehend aus Schulstandort, Klasse und Namenskürzel angegeben werden, um eine Zuordnung der Bögen zu den Klassen zu gewährleisten. Die Befragung erfolgte bei dieser Stichprobe folglich nicht gänzlich anonym. Dies bedeutet eine deutlich größere Hürde für die

Antwortbereitschaft als bei anonymisierten Befragungen. Dennoch ergab sich ein Rücklauf von insgesamt 43 Bögen, deren ID einer Klasse zugewiesen werden konnte. Fragebögen mit unklarer ID, bei der eine Klassenzuordnung fraglich oder unmöglich war, wurden nicht



berücksichtigt. Dabei waren sowohl Rückantworten der beteiligten Grundschullehrerinnen als auch der Sonderschullehrerinnen an Grund- und an Sonderschulen. 4 Fragebögen enthielten 10 oder mehr fehlende Werte, weshalb sie aus der weiteren Analyse ausgeschlossen werden (vgl. 7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs). Die Verteilung der fehlenden Werte bezogen auf die Gesamtsumme zeigt die folgende Tabelle:

fehlende Werte IST				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
,00	11	25,6	25,6	25,6
1,00	6	14,0	14,0	39,5
2,00	9	20,9	20,9	60,5
3,00	2	4,7	4,7	65,1
4,00	1	2,3	2,3	67,4
5,00	2	4,7	4,7	72,1
6,00	2	4,7	4,7	76,7
7,00	2	4,7	4,7	81,4
8,00	3	7,0	7,0	88,4
9,00	1	2,3	2,3	90,7
10,00	2	4,7	4,7	95,3
13,00	1	2,3	2,3	97,7
28,00	1	2,3	2,3	100,0
Gesamt	43	100,0	100,0	

Tabelle 55: Fehlende Werte Gesamtsumme IST

Nach Ausschluss der 4 Fragebögen bleibt eine Stichprobe von 39 Fragebögen mit einem Mittelwert an fehlenden Werten von  $M=2,6410$  und einer Standardabweichung von  $SD=2,79555$ .

Deskriptive Statistik						
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert		Standardabweichung
	Statistik	Statistik	Statistik	Statistik	Standardfehler	Statistik
fehlende Werte IST 1	39	,00	9,00	2,6410	,44765	2,79555
Gültige Werte (Listenweise)	38					

Tabelle 56: Deskriptive Statistik fehlende Werte

Interessant für das weitere Vorgehen ist die Frage, ob sich die Gruppe der KiSSES-Kolleginnen von der bundesweiten Stichprobe unterscheidet. Dazu wurden Mittelwert und Standardabweichung der genannten 39 Fälle der KiSSES-Gruppe nochmals gesondert berechnet.

Statistiken		Gesamtsumme	Gesamtsumme
		IST reduziert	IST Klasse 1
N	Gültig	39	39
	Fehlend	0	0
Mittelwert		184,0256	258,9744
Standardfehler des Mittelwertes		3,56669	5,02900
Median		182,0000	255,0000
Standardabweichung		22,27400	31,40607
Varianz		496,131	986,341
Minimum		140,00	191,00
Maximum		229,00	330,00
Perzentile	25	170,0000	241,0000
	50	182,0000	255,0000
	75	196,0000	280,0000

**Tabelle 57: Mittelwert LeFraU KiSSES-Gruppe**

Der Mittelwert ist mit  $M=258,9744$  und einer Standardabweichung von  $SD= 31,40607$  geringer als in Gesamtdeutschland, was damit zu tun hat, dass sich nicht nur ausgebildete Sonderpädagogen, sondern ebenso Grundschullehrer an der Erhebung beteiligt haben. Obwohl die Anzahl derer deutlich geringer ist, spiegeln sich die in der Gesamterhebung gefundenen Unterschiede (vgl. 7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer) auch hier wieder, weshalb eine vergleichende Darstellung der Mittelwerte notwendig ist.

In folgender Tabelle wird ersichtlich, inwiefern sich die Mittelwerte nach Schulart unterscheiden.

Bericht			
Lehramtsqualifikation		Gesamtsumme IST reduziert	Gesamtsumme IST Klasse 1
Lehramt an Sonderschulen/ Sonderpädagogik	Mittelwert	188,9063	264,9375
	N	32	32
	Standardabweichung	20,68716	30,04506
	Standardfehler des Mittelwertes	3,65701	5,31127
Lehramt an Grundschulen/Primarstufe/ Hauptschulen	Mittelwert	161,7143	231,7143
	N	7	7
	Standardabweichung	14,94115	22,93988
	Standardfehler des Mittelwertes	5,64723	8,67046
Insgesamt	Mittelwert	184,0256	258,9744
	N	39	39
	Standardabweichung	22,27400	31,40607
	Standardfehler des Mittelwertes	3,56669	5,02900

**Tabelle 58: Mittelwertvergleich Gesamtsumme GSL- SOL der KiSSES-Gruppe**

Auch wenn die Gruppe der Grundschulkolleginnen nur aus 7 Personen besteht und der Vergleich deshalb mit Vorsicht zu betrachten ist, zeichnen sich Mittelwertsunterschiede im Gesamtindex ab. Während der Mittelwert der Sonderpädagogen bei  $M=264,9375$  ( $SD=30$ ) liegt, ist der der Grundschulpädagogen mit  $M=231,7143$  ( $SD=23$ ) mehr als eine Standardabweichung darunter. Damit unterscheiden sich die beiden Gruppen auch hier deutlich. Der Mittelwert der SOL der KiSSES-Gruppe liegt etwas unter dem Mittelwert der Gesamtsumme von 274,4 bei einem Standardfehler von 2,4 und einer SD von 39 (vgl. Kapitel 7.4.1.3. Ergebnisse quantitativ: Gesamtindex der Skalen IST - SOLL).

Die Altersverteilung der Gruppe stellt sich wie folgt dar.

		Alter		
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Keine Angabe	1	2,6	2,6
	jünger als 30 Jahre	6	15,4	15,8
	zwischen 30 und 40 Jahre	14	35,9	36,8
	zwischen 41 und 50 Jahre	9	23,1	23,7
	zwischen 51 und 60 Jahre	8	20,5	21,1
	Gesamt	38	97,4	100,0
Fehlend	System	1	2,6	
Gesamt		39	100,0	

**Tabelle 59: Altersverteilung**

Die Kolleginnen stehen seit durchschnittlich 12 Jahren im Berufsleben.

Bericht		
Berufszeit		
Mittelwert	N	Standardabweichung
12,1533	30	11,09985

**Tabelle 60: Berufszeit**

Damit spiegelt die hier untersuchte Teilstichprobe recht treffend die Verhältnisse der Gesamterhebung wieder (vgl. 7.2.3.3. Stichprobe).

#### 8.4. Zeitschiene und Erhebungszeitpunkte

Wie der Tabelle 61 zu entnehmen ist, wurde das Forschungsprojekt KiSSES-Proluba im Frühjahr 2010 begonnen. Einzelne Etappen der Datenerhebung sind inzwischen abgeschlossen. Die Ergebnisse einzelner Teilerhebungen wurden bei Fortbildungen, wissenschaftlichen Fachtagungen und im Ministerium sowie durch Veröffentlichungen in der Zeitschrift ‚Die Sprachheilarbeit‘ vorgestellt.

Die Datenerhebung verläuft in zwei Kohorten. Die 1. Kohorte ist in der Übersicht dunkelgrau, die zweite hellgrau gekennzeichnet. Der Abschluss des gesamten Projektes ist für 2014 geplant. Das Teilprojekt **UquaS** (Unterrichtsqualität bei sprachbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern) wird 2013 einen vorläufigen Abschluss finden. Grundlage dieser Arbeit sind die Daten der 1. Kohorte, die bis Ende 2012 erhoben wurden.

Jahre	2010				2011				2012				2013				2014			
Quartale	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Planung der Anlage der Studie																				
Gewinnen und Informieren der Schulen																				
Grundlagenforschung / Literaturstudium																				
Datenerhebung (1. Kohorte) zur Ausgangslage der Kinder																				
Expertenbefragung und Auswertung																				
Auswertung der Daten zur Ausgangslage (1. Kohorte)																				
Lehrerbefragung mit LeFraU-S und Auswertung																				
Gewinnen der Stichprobe (2. Koh.); Datenerhebung Ausgangslage der Kinder																				
1. Nacherhebung zur Entwicklung der Kinder (T1)																				
Auswertung der Daten zu T1, Identifikation Best-practice – Beispielen																				
Erneute Lehrerbefragung der KiSSES-Lehrer sowie bundesweit in Bremen																				
Auswertung der Daten zur Ausgangslage (2. Kohorte)																				
2. Nacherhebung zur Entwicklung der Kinder (T2)																				
1. Nacherheb. (2. Koh.) zur Entwicklung der Kinder (T1)																				
Auswertung der Daten von T2																				
2. Nacherheb. (2. Koh.) zur Entwicklung der Kinder (T2)																				
Auswertung der Daten und Ergebnispräsentation der Gesamtstudie																				

Tabelle 61: Zeitplan Forschungsstudie Ki.SSES

In das Forschungsprojekt zur Unterrichtsqualität fließen folglich ausgewählte Daten der Gesamtstudie ein, mit der darüber hinaus aber noch weitere Forschungsinteressen verfolgt werden.

### **8.5. Gruppenvergleich KiSSES, non-KiSSES und KiTSE**

#### **8.5.1. Fragestellungen**

An dieser Stelle sollen einige Ergebnisse des Subgruppenvergleichs (KiSSES, non-KiSSES und KiTSE) bezogen auf Eingangsvoraussetzungen im Bereich der Intelligenz sowie der Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb dargestellt werden, um Unterschiede in den Voraussetzungen und damit auch mögliche Folgen für die Ergebnisse zu T1 deutlich zu machen. Dies dient der Absicherung der Vorannahme, dass die individuellen Voraussetzungen der sprachbeeinträchtigten Kinder verschieden sind bezogen auf die Vorläuferfähigkeiten zum Schriftspracherwerb, wie in Kapitel 6.1. Wahl der Untersuchungsart beschrieben. Dort wurde die folgende Hypothese postuliert:

Unterschiedshypothese 2: Die Kinder mit SSES starten mit ungünstigeren Voraussetzungen in den Lese-Schreiblernprozess als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung.

Operationalisiert wird Hypothese diese wie folgt:

Unterschiedshypothese 2: Die sprachbeeinträchtigten Kinder überschreiten zu Schulbeginn zu einem höheren Prozentsatz den kritischen Grenzwert im MÜSC als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung.

Dabei handelt es sich um eine gerichtete, unspezifische Hypothese, da das Ausmaß des Unterschieds unklar ist.

Nur ein erhöhtes Risiko würde besonderen Unterricht, besondere Ressourcen etc. rechtfertigen. Zwar ist dieses erhöhte Risiko in der Literatur mehrfach belegt (vgl. Kapitel 8.3.2. Die Kinder), dennoch sollte sichergestellt werden, dass auch die in dieser Forschungsstudie untersuchte Stichprobe der sprachbeeinträchtigten Kinder tatsächlich davon betroffen ist, um die Kriteriumsvalidität des Fragebogens LeFraU-S sinnvoll überprüfen zu können.

### 8.5.2. Auswertungsmethode

Die genannte Unterschiedshypothese soll beispielhaft anhand der Ergebnisse des MÜSC (Mannhaupt, 2008) geschehen, der die Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb erhebt. Hierbei handelt es sich um das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit, das einerseits das Erkennen von Reimen, die Gliederung von Wörtern in Silben etc. (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne), andererseits das Erkennen einzelner Laute im Wort (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne) umfasst (vgl. auch Forster & Martschinke, 2011, Kammermeyer et al., 2009, Küspert et al., 2008, Martschinke, 2005, Mannhaupt, 2003, Schöler et al., 2004 u.a.). Darüber hinaus werden die visuelle Aufmerksamkeit und das Gedächtnis berücksichtigt. Der Test erhebt einen kritischen Grenzwert von drei auffälligen Subtests, bei denen ein Risiko für Probleme im LRS-Prozess festgestellt wird. Neben dem kritischen Grenzwert wird auch die Anzahl der auffälligen Subtests erfasst, die in beiden Fällen (Grenzwert überschritten oder nicht) durchaus verschieden sein kann und ein etwas flexibleres Maß darstellt.

Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Gruppen in den Klassenverfahren zum Lesen (WLLP-R - Schneider et al., 2011) und Rechnen (Demat 1+ - Krajewski et al., 2001) berücksichtigt, um festzustellen, ob sich diese Unterschiede in den Voraussetzungen auch in den Ergebnissen am Ende von Klasse 1 widerspiegeln. Beides sind standardisierte und normierte Verfahren, die T-Werte auch geschlechtsspezifisch ausweisen.

Es liegt die in Kapitel 8.3.2. beschriebene Stichprobe zugrunde.

### 8.5.3. Ergebnisse

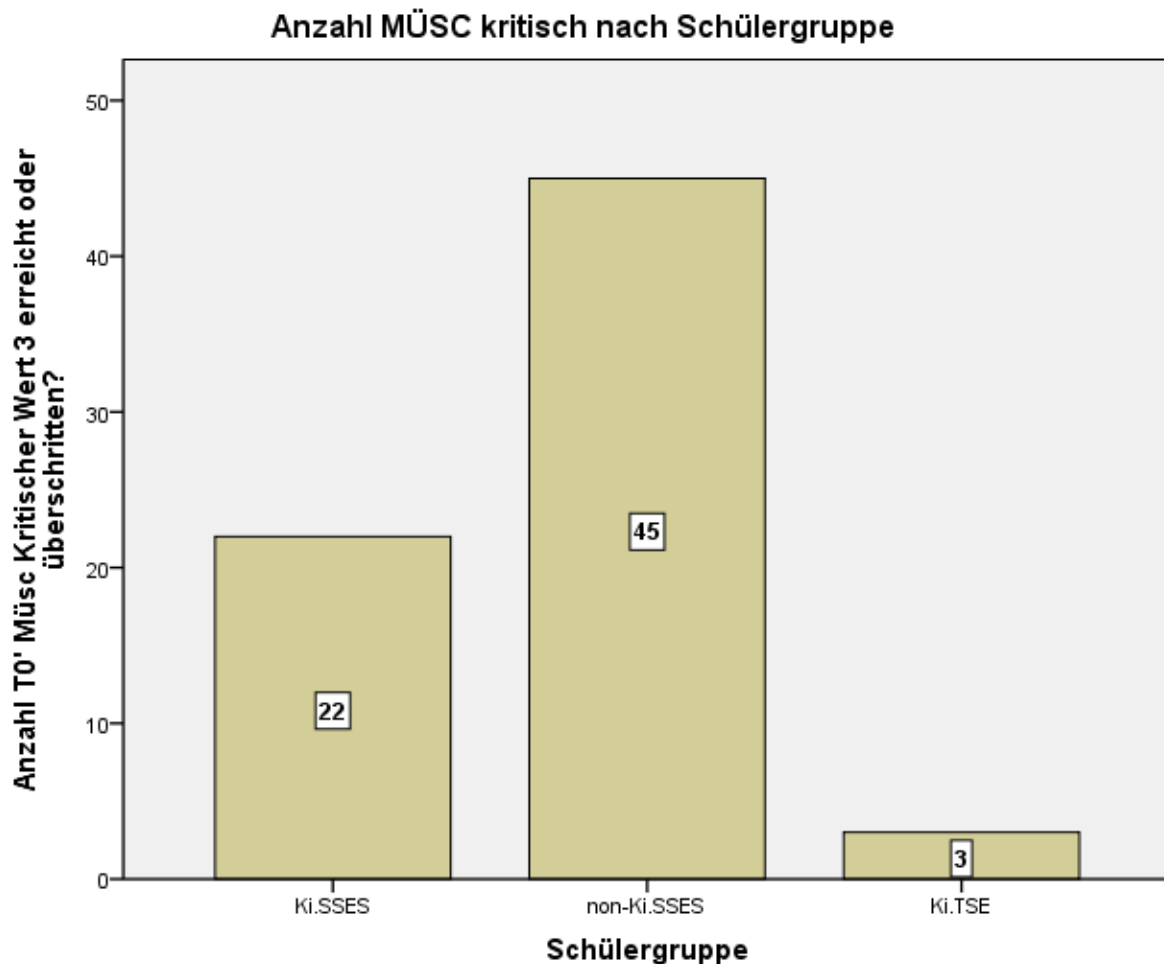
Von den insgesamt 344 Kindern der drei Untersuchungsgruppen KiTSE, KiSSES und non-KiSSES haben 70 den kritischen Grenzwert überschritten. Dies entspricht einem Prozentsatz von insgesamt etwa 20%.

**T0' Müsc Kritischer Wert 3 erreicht oder überschritten?**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Nein	260	75,6	78,8	78,8
Gültig Ja	70	20,3	21,2	100,0
Gesamt	330	95,9	100,0	
Fehlend 999	14	4,1		
Gesamt	344	100,0		

**Tabelle 62: Kritischer Grenzwert MÜSC überschritten**

Betrachtet man die Verteilung der auffälligen Kinder auf die Schülergruppen, so stellt sich folgende Verteilung dar:



**Abbildung 44: Kritischer Grenzwert MÜSC überschritten nach Schülergruppe**

22 der insgesamt 81 KiSSES überschreiten den kritischen Wert (1 fehlender Wert), 45 der insgesamt 161 non-KiSSES überschreiten ihn (9 fehlend) und lediglich 3 der insgesamt 93 KiTSE (4 Werte fehlend). Dies entspricht einer prozentualen Auffälligkeit der Gruppen von:

- KiSSES: 27,16%
- Non-KiSSES: 26,47%
- KiTSE: 3,23%

Der T-Test ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen der sprachbeeinträchtigten Kinder und den KiTSE mit  $p=0.000$  bei einer mittleren Differenz des Mittelwerts von 0.241 und einem Standardfehler des Mittelwertes von 0.052.



Gruppenstatistiken					
	Schülergruppe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
T0' Müsc Kritischer Wert 3 erreicht oder überschritten?	Ki.SSES	80	,28	,449	,050
	Ki.TSE	89	,03	,181	,019

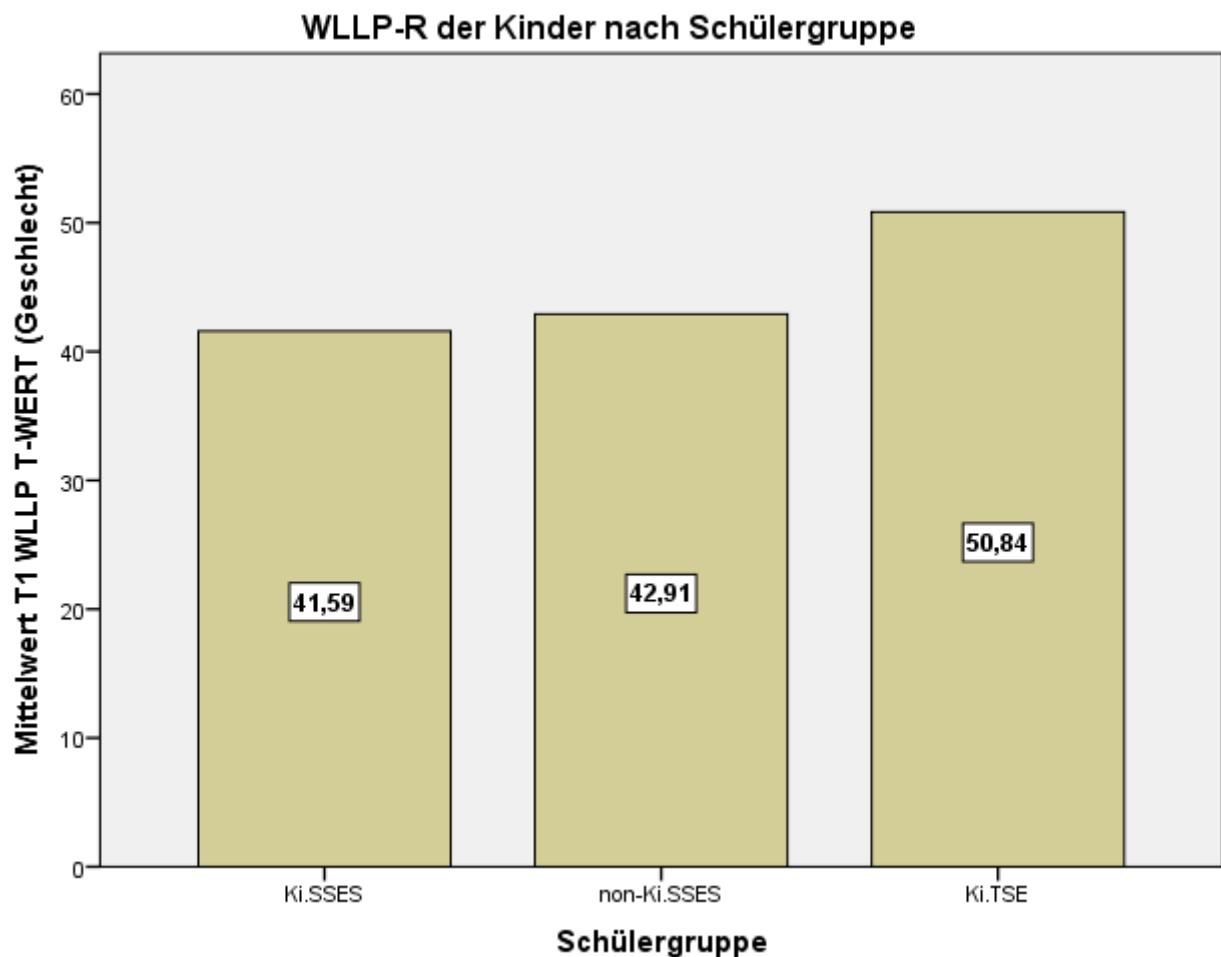
**Tabelle 63: Mittelwertvergleich**

Damit zeigt sich bei den KiSSES eine durchschnittlich 24% höhere Wahrscheinlichkeit den Grenzwert zu überschreiten als bei den KiTSE. Unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls von 95% liegt sie zwischen 13,9% und 34,3% höher. Für den Vergleich der KiTSE mit den non-KiSSES sind die Werte praktisch identisch.

		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
MÜSC-Krtischer Wert überschritten	Varianzen sind gleich	4,662	167	,000	241	,052	,139	,343
	Varianzen sind nicht gleich	4,485	101,904	,000	241	,054	,135	,348

**Tabelle 64: T-Test Mittelwertgleichheit**

Betrachtet man nun die Ergebnisse der unterschiedlichen Gruppen im Lesen, so zeigen sich erwartungsgemäß Unterschiede in den Werten des WLLP-R am Ende der 1. Klasse, unabhängig vom Ort ihrer Beschulung. Während die KiTSE durchschnittlich einen T-Wert von 50,84 erreichen, kommen KiSSES auf 41,59 und non-KiSSES 42,91. Damit liegt der T-Wert aller Gruppen zu T1 noch im durchschnittlichen Bereich.

**Abbildung 45: Gruppenvergleich WLLP-R**

Allerdings bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen der KiSSES und der KiTSE. Der T-Test für unabhängige Stichproben ist auf einem 0.000-Niveau signifikant, so dass davon auszugehen ist, dass auch in der Grundgesamtheit ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht. Der Mittelwert der KiSSES-Gruppe liegt bei einem Konfidenzintervall von 95% zwischen 6,2 und 12,3 T-Wert-Punkten niedriger als bei den KiTSE.

**Gruppenstatistiken**

	Schülergruppe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
T1 WLLP T-WERT (Geschlecht)	Ki.SSES	78	41,59	10,622	1,203
	Ki.TSE	86	50,84	8,801	,949

**Tabelle 65: Mittelwertunterschied WLLP-R**

## Test bei unabhängigen Stichproben

	Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
	F	Signifikanz	T	Df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
								Untere	Obere
T1	4,415	,037	-6,092	162	,000	-9,247	1,518	-12,245	-6,250
WLLP			-6,036	150,047	,000	-9,247	1,532	-12,275	-6,220

Tabelle 66: T-Test WLLP-R

Trotz ihrer ungünstigen Voraussetzungen erreichen die Gruppen der sprachbeeinträchtigten Kinder einen durchschnittlichen T-Wert im WLLP-R. Der Unterschied zwischen der Gruppe der KiSSES und der KiTSE ist mit  $p=0.000$  dennoch hoch signifikant.

Wie oben dargestellt, wäre zu erwarten, dass die Kinder, die im MÜSC den kritischen Grenzwert überschreiten, noch etwas schlechtere Ergebnisse erzielen als die, die das nicht tun.

Betrachtet man die Ergebnisse der Kinder, die einen kritischen Grenzwert im MÜSC aufweisen, so schneiden diese mit einem T-Wert von 37 (22 KiSSES) bzw. 39 (38 non-KiSSES) durchschnittlich etwas schlechter ab als der Gesamtdurchschnitt der sprachbeeinträchtigten Kinder. Sie bleiben in ihren T-Werten unterhalb des durchschnittlichen Bereichs.

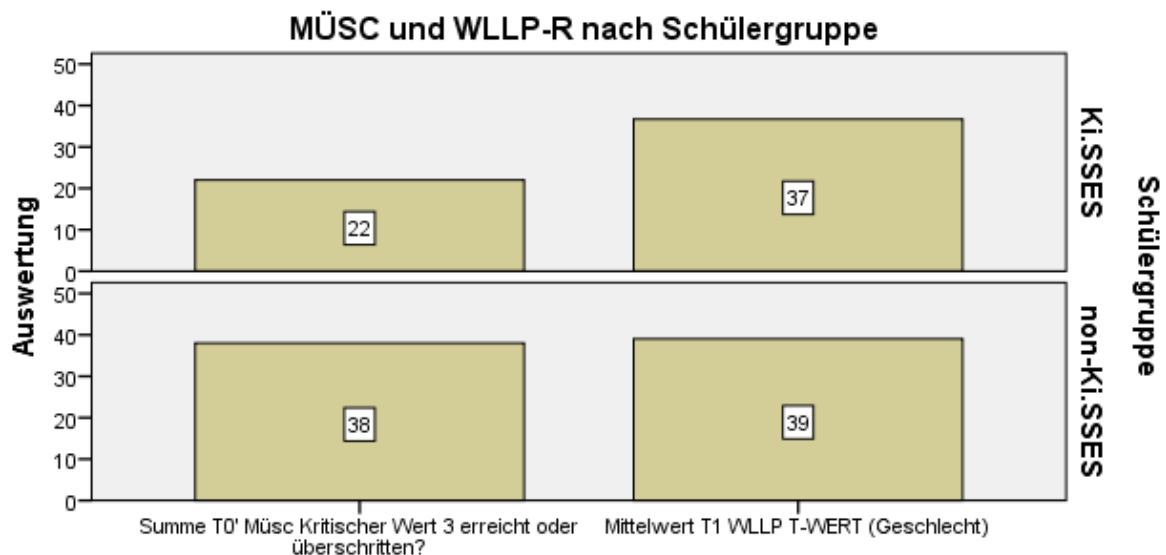
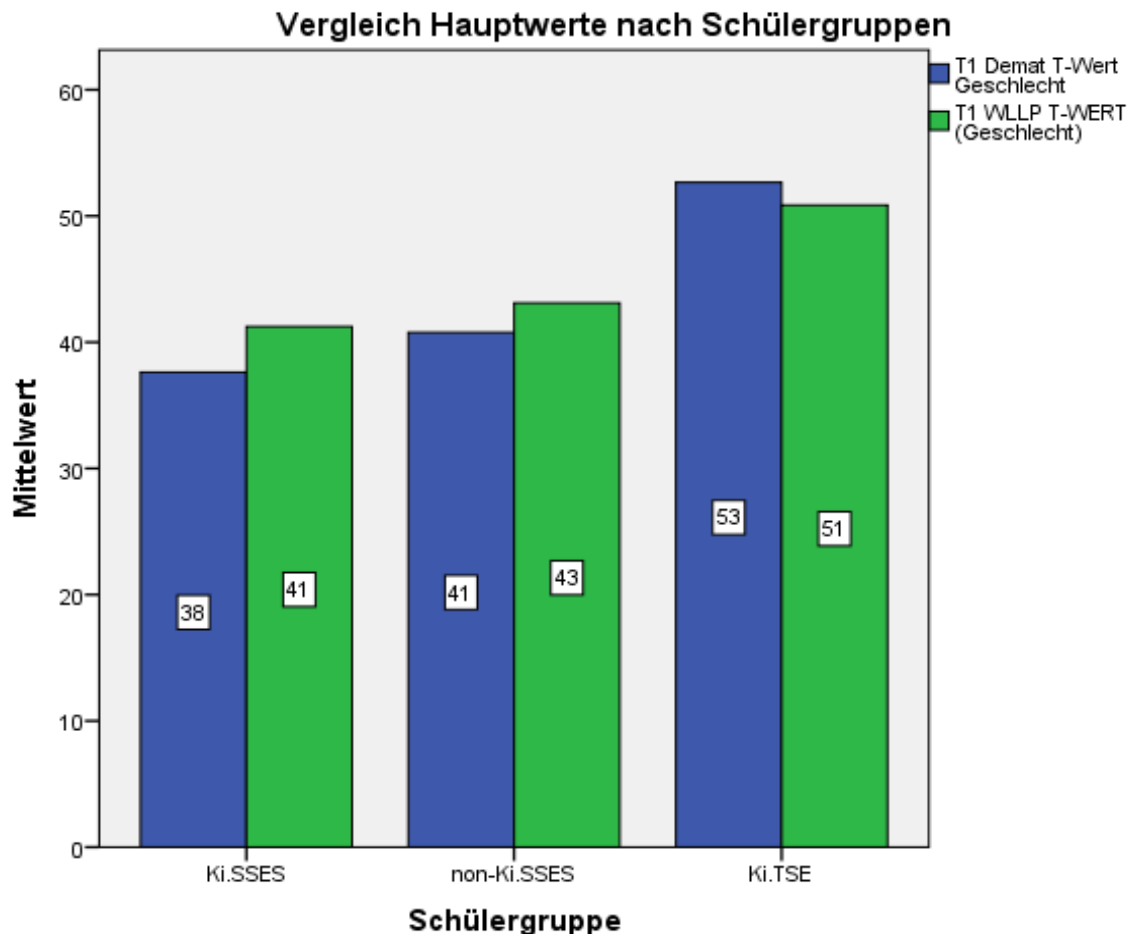


Abbildung 46: Gruppenvergleich kritischer Grenzwert MÜSC und WLLP-R

Betrachtet man die Ergebnisse der rechnerischen Fähigkeiten der unterschiedlichen Schülergruppen gemessen mit dem Demat 1+ am Ende von Klasse 1, so werden die Unterschiede zwischen den Schülergruppen noch etwas deutlicher, wie Abbildung 47 zeigt.



**Abbildung 47: Mittelwerte Schulleistungstests**

Hier erzielen die KiSSES mit einem T-Wert von 38 unterdurchschnittliche Ergebnisse und schneiden im Rechnen damit etwas schlechter ab als im Lesen, während die KiTSE mit einem T-Wert von 53 noch etwas besser abschneiden als im Lesen.

Betrachtet man nun die Zusammenhänge zwischen den Eingangsvoraussetzungen (phonologische Bewusstheit und IQ) mit den Ergebnissen der Schulleistung (Lesen und Rechnen), so zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Korrelation zwischen den Risikopunkten im MÜSC und den Werten im WLLP-R ist bei den KiSSES und non-KiSSES auf 0.01-Niveau signifikant, allerdings mit  $r = -0.321$  nur mäßig. Interessant ist, dass auch zu den T-Werten im Demat 1+ mit  $r = -0.319$  ein signifikanter

Zusammenhang festzustellen ist. Die Werte von Demat 1+ und WLLP-R korrelieren ihrerseits mit  $r=0.437$ ,  $p=0.000$  mäßig, aber hoch signifikant.

#### Korrelationen

		T1 WLLP T- WERT (Geschlecht)	T0' Müsc Summe der Risikopunkte	Demat T- Wert-Gesamt- Geschlecht	T0' + T1 IQ- Wert CFT Altersnorm
T1 WLLP T-WERT (Geschlecht)	Korrelation nach Pearson	1	-,321**	,437**	,237**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000
	N	230	219	221	215
T0' Müsc Summe der Risikopunkte	Korrelation nach Pearson	-,321**	1	-,319**	-,177**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,010
	N	219	239	216	214
Demat T-Wert- Gesamt-Geschlecht	Korrelation nach Pearson	,437**	-,319**	1	,482**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000
	N	221	216	228	212
T0' + T1 IQ-Wert CFT Altersnorm	Korrelation nach Pearson	,237**	-,177**	,482**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,010	,000	
	N	215	214	212	225

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 67: Korrelationen Klassenverfahren**

Die Standardabweichung bei den Klassenverfahren ist insbesondere in der KiSSES-Gruppe groß. Sie beträgt beim WLLP-R 10,622 für die KiSSES, 9,706 für die non-KiSSES sowie 8,801 für die KiTSE.

Neben dem MÜSC wurde als Eingangsvoraussetzung auch der IQ erhoben. Der Mittelwert der IQ-Werte, gemessen mit dem CFT 1, ist in allen drei Gruppen durchschnittlich, wenn auch bei den KiTSE etwas besser:

- KiSSES (81 Fälle): 102,52 bei einer Standardabweichung von 13,414
- Non-KiSSES (144 Fälle): 102,17 bei einer Standardabweichung von 13,341
- KiTSE (93 Fälle): 105,44 bei einer Standardabweichung von 12,108

Hier ist zu beachten, dass bei der Gruppe der KiSSES sowie der KiTSE der IQ Einschlusskriterium war, bei der Gruppe der non-KiSSES hingegen nicht. Dennoch unterscheiden sich die Gruppen der KiSSES und non-KiSSES bezogen auf den Mittelwert nicht.

Bei der Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder korreliert der IQ mit  $r=0.482$  mäßig, aber mit  $p=0.000$  hoch signifikant mit den Ergebnissen im Demat 1+, mit den Ergebnissen im WLLP-R bei  $r=0.237$  eher gering, aber ebenfalls hoch signifikant.

Während bei der Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder signifikante Korrelationen zwischen den Eingangsvoraussetzungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit und den Lesekompetenzen am Ende der 1. Klasse festzustellen sind, ist dies bei der Gruppe der KiTSE etwas anders. Es zeigen sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den Voraussetzungen im MÜSC und den Ergebnissen im WLLP-R. Die Korrelation des IQs mit den Werten des WLLP-R hingegen ist mit  $r=0.431$  mäßig, aber höher als bei der Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder. Bei diesen ist der Zusammenhang mit den Voraussetzungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit stärker.

### **8.5.4. Interpretation**

Bei der Interpretation der dargestellten Ergebnisse muss auf Grund der Selbstselektion der Stichprobe und des begrenzten Stichprobenumfangs natürlich mit Vorsicht vorgegangen werden.

Die zu Beginn des Kapitels genannte Unterschiedshypothese, dass sich KiTSE und (non)KiSSES in ihrem Risikopotential für den Schriftspracherwerb, gemessen an der phonologischen Bewusstheit durch den MÜSC, unterscheiden, lässt sich anhand der prozentualen Verteilung des Risikos bestätigen. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist signifikant, so dass man die H1 (Unterschiedshypothese 2) für diese Stichprobe annehmen kann. Die sprachbeeinträchtigten Kinder der Stichprobe zeigen ein deutlich höheres Risiko für Probleme im LRS-Prozess als die Kinder mit typischer Sprachentwicklung. Dies gilt sowohl für die Kinder mit spezifischer SES als auch für die anderen an der Sonderschule aufgenommenen sprachbeeinträchtigten Kinder.

Auch erreichen die sprachbeeinträchtigten Kinder beider Gruppen (non-KiSSES und KiSSES) signifikant schlechtere Werte am Ende der 1. Klasse im Lesen, gemessen durch den WLLP-R als die KiTSE. Der Nachteil, mit dem diese Kinder in den Schriftspracherwerbsprozess starten, verschwindet folglich nicht im Laufe der 1. Klasse. Die Kinder, die den kritischen Wert im MÜSC zu Beginn der 1. Klasse überschritten, erreichen Ende der 1. Klasse einen leicht unterdurchschnittlichen T-Wert im WLLP. Allerdings kommen auch die Gruppen der sprachbeeinträchtigten Kinder im Durchschnitt am Ende der 1. Klasse zu einer noch durchschnittlichen Lesekompetenz.

Auch für den Demat 1+ zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen am Ende der 1. Klasse, die noch deutlicher sind als beim WLLP-R. Hier liegt die Vermutung nahe, dass sich die sprachlichen Beeinträchtigungen auch auf die Leistungen in Mathematik auswirken. Das Wissen um die Zusammenhänge zwischen Mathematik und Sprache (Lorenz, Dornheim, 2008 u.a.) ist nicht neu (vgl. Kapitel 9.4. Interpretation). Sprachliche Kompetenzen, insbesondere das Verständnis von Begriffen, haben großen Einfluss auf mathematisches Verständnis.

Neben der phonologischen Bewusstheit ist der IQ in Zusammenhang mit der Schulleistung zu sehen. Interessant ist hier, dass die Zusammenhänge des IQ mit der Schulleistung zwischen den Gruppen verschieden sind. Für die Gruppe der KiTSE spielt der Zusammenhang zwischen IQ und Lesefähigkeit eine größere Rolle als für die Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder, während die Risikopunkte im MÜSC für die KiTSE keine Rolle spielen. Dies ist auf dem Hintergrund zu sehen, dass deren Auffälligkeit hier sehr gering ist und kaum Unterschiede abgebildet werden können. Dennoch liegt die Annahme nahe, dass für die Gruppe der sprachbeeinträchtigten Kinder die Einflüsse auf den Schriftspracherwerbsprozess durch die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen größer sind als die des IQ.

Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Gruppen, die sich im Verlauf des ersten Schuljahres nicht aufheben und auf einen Bedarf nach einem besonderen Unterrichtsangebot schließen lassen. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen für schulisches Lernen bei der Gestaltung der Unterrichtsprozesse scheint notwendig. Diese haben sowohl Einfluss auf die Schulleistung in Mathematik als auch im Lesen. Aufgabe der Gestaltung der Bildungsangebote wäre auf

diesem Hintergrund, dass sich die Unterschiede bei den Eingangsvoraussetzungen im Laufe der Schulzeit nicht verfestigen und die Kinder dennoch zu unterschiedlichen Leistungen gelangen. Nun ist allerdings offen, inwiefern die Qualitätsmerkmale des Unterrichts dies leisten können, d.h. in Zusammenhang mit der Schulleistung zu sehen sind. Dieser Frage wird im folgenden Kapitel nachgegangen.



## 9. Kriteriumsvalidität: Zusammenhänge zwischen UquaS und Outcomevariablen

Nachdem sich Kapitel 7 mit der Sicherung von Inhalts- und Konstruktvalidität der UquaS beschäftigt hat und in Kapitel 8 Hintergründe und Aufbau der Gesamtstudie sowie der erfassten Stichprobe dargestellt wurden, soll in diesem Kapitel nun beispielhaft an den untersuchten Kindern und ihren Lehrern nach Zusammenhängen zwischen dem Konstrukt der Unterrichtsqualität und der Entwicklung der Kinder gesucht werden.

Für die Berechnung der Kriteriumsvalidität werden ebenfalls Korrelationen zugrundegelegt. Diese sollten  $r > 0.20$  betragen, wie Bühners Daumenregel besagt (Bühner, 2011, 80).

### 9.1. Fragestellungen

In diesem Kapitel soll folglich der Frage nachgegangen werden, inwiefern die durch den oben dargestellten Fragebogen gemessene Unterrichtsqualität mit den Ergebnissen der Kinder im Bereich der Schulleistung zusammenhängt. Dies dient in erster Linie der Sicherung der Kriteriumsvalidität des Fragebogens und erfolgt exemplarisch. Dabei geht es um die Zusammenhänge zwischen Testkennwerten, hier dem Gesamtindex sowie den Faktorsummen des Selbsteinschätzungsbogens (LeFraU-S) auf der einen Seite, sowie bestimmten Kriterien, mit denen der Test gemäß seines Messanspruchs korrelieren sollte, auf der anderen. Diese können grundsätzlich vielfältiger Art sein, da das Konstrukt der Unterrichtsqualität breit gefasst ist und auf unterschiedliche Bereiche der Persönlichkeit und Lernentwicklung Einfluss nehmen kann, die wiederum in Abhängigkeit von den Zielvorstellungen des Unterrichts zu sehen sind. Wie in Kapitel 8.1. dargestellt, werden im Rahmen der Studie mehrere Bereiche kindlicher Entwicklung erfasst, die sprachliche, sozio-emotionale sowie die Schulleistungsentwicklung.

Diese Outcomevariablen können auf unterschiedliche Art und Weise erhoben werden: Schulnoten, Testverfahren, Zeugnisberichte etc.

Für die Überprüfung der Zusammenhänge mit der Unterrichtsqualität wird an dieser Stelle der Bereich der Schulleistungsentwicklung, gemessen in den Bereichen Mathematik und Lesen, herausgegriffen, da eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts darin besteht, Bildungsangebote für sprachbehinderte Kinder so zu gestalten, dass diese trotz ihrer Beeinträchtigungen davon profitieren und die vom Bildungsplan vorgesehenen Kompetenzen erwerben können. Dieser Aspekt wird auch im Erziehungs- und

Bildungsauftrag der SfS sowie im Unterkapitel ‚Sprache und Lernen‘ des Bildungsplans besonders hervorgehoben (Ministerium für Kultus, 2012, 11ff.). Selbstverständlich sind sprachliche Rehabilitation (vgl. Kapitel 5) sowie die Sicherung einer positiven sozio-emotionalen Entwicklung ebenso unverzichtbar und könnten in weiteren Untersuchungen in den Blick genommen werden.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Auswahl der Schulleistungsbereiche ist ein pragmatischer: Es liegen lediglich für diesen Bereich die Werte gesamter Klassen vor, da in die Schulleistungstests nicht nur KiTSE und KiSSES, sondern ebenfalls die non-KiSSES einbezogen wurden. Da die Uqua notwendigerweise auf die gesamte Klasse wirkt, ist es hier sinnvoll, auch die Mittelwerte gesamter Klassen heranzuziehen und nicht lediglich die einzelner Kinder, wie dies in Studien zur Schulleistungsentwicklung häufig praktiziert wird (z.B. Arnold et al., 2010). Es werden die vom Forschungsteam durchgeführten Tests Demat 1+ (Mathematik) und WLLP-R (Lesen) ausgewählt, da diese standardisiert und normiert sind und auf diese Weise weniger subjektiven Einschätzungen unterliegen als das bei Noten, Schulberichten, informellen Beobachtungen o.ä. der Fall wäre.

Einbezogen werden die Klassen an Sprachheilschulen, von deren Klassenlehrkraft ein Fragebogen vorliegt, da sich die Erfassung der UquaS mit dem LeFraU-S vor allem auf den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern bezieht. Unterricht der Grundschullehrer unterscheidet sich erwiesenermaßen (vgl. 7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer) von dem der Sprachheillehrkräfte in bestimmten Bereichen.

Da die Gruppe der inklusiv beschulten sprachbeeinträchtigten Kinder sehr klein ist und von diesen keine Klassenmittelwerte vorliegen, können nur Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsqualität und den Testergebnissen auf individueller Ebene gesucht werden.

Der aufgeworfenen Fragestellung liegt die Hypothese zugrunde, dass ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und der Entwicklung der sprachauffälligen Kinder besteht. Dieser Zusammenhang ist mit der Entwicklung der KiTSE nicht unbedingt zu erwarten, da hier der Versuch unternommen wurde, gezielt Aspekte des Unterrichts zu erfassen, die für sprachbeeinträchtigte Kinder von Relevanz sind. Es handelt sich folglich um eine Interdependenzhypothese, die einen bivariaten positiven Zusammenhang zwischen der Schulleistungsentwicklung der (non)-KiSSES auf der einen Seite und der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zum Unterricht annimmt. Die Höhe der Korrelation ist nicht festgelegt,

allerdings sollte sie  $r > 0.20$  betragen. Inwiefern dieser mit dem vorliegenden Messinstrument tatsächlich gezeigt werden kann, ist offen, da ein sehr breites Konstrukt mit vielen Prädiktorvariablen erfasst wird, das nicht ‚objektiver‘ Beobachtung unterliegt, sondern einer subjektiven Einschätzung. Diese Hypothese wurde schon in Kapitel 6. Untersuchungsdesign) wie folgt formuliert:

Gerichtete unspezifische **Zusammenhangshypothese 2:** Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen der Qualität des Unterrichts gemessen mit dem LeFraU-S und der Schulleistungsentwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder gemessen mit WLLP-R und Demat 1+ als Kriterien am Ende von Klasse 1.

Für die Ablehnung der Nullhypothese wird ein Signifikanzniveau von 5% zu Grunde gelegt.

## 9.2. Methodisches Vorgehen

Zuerst soll an dieser Stelle die Stichprobe, bezogen auf die beteiligten Klassen und Lehrkräfte, dargestellt werden, die in die Berechnung einbezogen werden. Dazu werden nur Klassen an Sonderschulen berücksichtigt, von deren Klassenlehrkraft ein Fragebogen mit weniger als 10 fehlenden Werten vorliegt sowie Werte in den Gruppenverfahren Demat 1+ und WLLP-R von mindestens der Hälfte der Klasse.

Anschließend wird das Auswertungsverfahren näher beleuchtet.

### 9.2.1 Stichprobe

Für Überprüfung der Kriteriumsvalidität des Fragebogens können nur Klassen herangezogen werden, für die ein vom Klassenlehrer ausgefüllter Selbsteinschätzungsbogen vorliegt. Diese Klassen sind in der unten stehenden Tabelle hellgrau unterlegt. Da der Klassenlehrer die Person ist, die am häufigsten in der Klasse präsent ist, wird dieser Wert zugrunde gelegt. Selbstverständlich wirken sowohl in Klassen an Sonderschulen als auch an Grundschulen noch weitere Lehrkräfte mit, sei es im Unterricht, sei es in der Einzelförderung. Von diesen allerdings liegen nur in wenigen Fällen Fragebögen vor. Auch ist die Zeitspanne, in der sie Einfluss auf die Kinder nehmen, sehr unterschiedlich, so dass diese hier nicht miteinbezogen werden.

Folgende Klassenübersicht zeigt die Klassen an Sonderschulen sowie an Grundschulen, für die ein Selbsteinschätzungsbogen der Klassenlehrkraft vorliegt, so dass ein In-Beziehung-Setzen mit den Ergebnissen der Testverfahren möglich wird:

Klassen an Sonderschulen	Klassen an Grundschulen mit KiSSES	Klassen an Grundschulen ohne KiSSES	Einzelkinder in Klassen an Grundschulen (keine Klassenwerte)
2011-1-1	2011-GS-5-1a	2011-GS-2-1a	2011-GS-1-1-SO
2011-2-1	2011-GS-8-1	2011-GS-2-1b	2011-GS-3-1-SO
2011-3-1b	2011-GS-9-1a	2011-GS-5-1b	2011-GS-4-1b
2011-3-1c	2011-GS-9-1b	2011-GS-10-1a	2011-GS-6-1b
2011-3-1d	2011-GS-10-1b		2011-GS-12-1b-SO
2011-4-1f	2011-GS-11-1		2011-GS-7-1-SO
2011-4-1g			
2011-6-1b			
2011-7-1a			
2011-7-1b			
2011-8-1°			
2011-8-1b			
2011-8-1c			
2011-8-1d			
2011-9-1			
2011-10-1°			
2011-10-1b			
2011-10-1e			

**Tabelle 68: Klassenübersicht**

Von 16 der 18 Klassen an Sonderschulen liegt ein Fragebogen vor. Allerdings werden Bögen, die mehr als 10 fehlende Werte in der Gesamtsumme aufweisen, ausgeschlossen. Für den Umgang mit Bögen mit fehlenden Werten gibt es die Möglichkeit, diese auszuschließen, die fehlenden Werte über Schätzung zu ergänzen oder einen bestimmten Anteil an fehlenden Werten zu tolerieren (vgl. 7.2.4. Auswertung: Empirische Überprüfung des Testentwurfs). Bei 10 und mehr fehlenden Werten wird der Fragebogen nicht berücksichtigt, da der Einfluss auf den Summenwert zu groß wird. Wie in Kapitel 8.2.4. dargestellt, sind dadurch Abweichungen von über einer Standardabweichung möglich. Dies ist bei den dunkelgrau unterlegten Feldern der Fall. Auch bei weniger als 10 fehlenden Werten sind Verzerrungen sehr wahrscheinlich. Allerdings würden bei Ausschluss aller Bögen mit fehlenden Werten nur etwa die Hälfte der Bögen übrigbleiben, weshalb dieser Kompromiss gewählt wird. Die verbliebenen 15 Bögen enthalten fehlende Werte, wie folgende Häufigkeitsverteilung sowohl für die Gesamtsumme als auch für das reduzierte Itemset zeigt:

**fehlende Werte IST 1**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
,00	7	46,7	46,7	46,7
1,00	1	6,7	6,7	53,3
2,00	1	6,7	6,7	60,0
3,00	2	13,3	13,3	73,3
5,00	2	13,3	13,3	86,7
6,00	1	6,7	6,7	93,3
7,00	1	6,7	6,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

**Tabelle 69: Häufigkeit fehlende Werte Gesamtsumme**

**reduziertes Itemset Fehlende Werte**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
,00	8	53,3	53,3	53,3
1,00	1	6,7	6,7	60,0
2,00	4	26,7	26,7	86,7
3,00	2	13,3	13,3	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

**Tabelle 70: Häufigkeit fehlende Werte reduzierte Summe**

Der Mittelwert der fehlenden Werte liegt für die Gesamtsumme bei  $M=2,1$ ,  $SD=2,53170$ , für das reduzierte Itemset bei  $M=1$ ,  $SD=1,19523$ .

**Statistiken**

	fehlende Werte IST 1	reduziertes Itemset Fehlende Werte
N		
Gültig	15	15
Fehlend	0	0
Mittelwert	2,1333	1,0000
Standardfehler des Mittelwertes	,65368	,30861
Standardabweichung	2,53170	1,19523
Varianz	6,410	1,429
Minimum	,00	,00
Maximum	7,00	3,00

**Tabelle 71: Mittelwert fehlende Werte**

Alle 15 Lehrkräfte haben die Lehramtsqualifikation Sonderschule mit Erstfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik. Sie unterrichten seit durchschnittlich 10 Jahren (N=11, 4 fehlende Werte) an der SfS und sind über alle Altersgruppen verteilt:

Alter				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
jünger als 30 Jahre	3	20,0	20,0	20,0
zwischen 30 und 40 Jahre	5	33,3	33,3	53,3
Gültig zwischen 41 und 50 Jahre	3	20,0	20,0	73,3
zwischen 51 und 60 Jahre	4	26,7	26,7	100,0
Gesamt	15	100,0	100,0	

**Tabelle 72: Altersverteilung**

Im Vergleich zur Normierungsstichprobe des Untersuchungsinstrumentes gibt es keinen statistisch nennenswerten Unterschied zur vorliegenden kleinen Teilstichprobe. Die Analyse der Gesamtstichprobe (vgl. Kapitel 7.4. Überlegungen zur Skalierung) ergab einen Mittelwert der Gesamtsumme von 274,4 mit einem Standardfehler von 2,4, d.h. der Mittelwert in der Grundgesamtheit der mit sprachbeeinträchtigten Kindern arbeitenden Lehrkräfte liegt zwischen 272 und 276,8 bei einer Standardabweichung von 39 Rohwertpunkten. Mit einem Mittelwert von  $M=268$  und einer Standardabweichung von  $SD=30,85$  bildet diese Teilstichprobe die Werte der Gesamtstichprobe recht gut ab.

		Gesamtsumme IST reduziert	Gesamtsumme IST Klasse 1
N	Gültig	15	15
	Fehlend	0	0
Mittelwert		190,9333	268,3333
Standardfehler des Mittelwertes		5,45934	7,96640
Median		185,0000	255,0000
Standardabweichung		21,14395	30,85373
Varianz		447,067	951,952
Minimum		161,00	223,00
Maximum		229,00	330,00
Perzentile	25	177,0000	249,0000
	50	185,0000	255,0000
	75	206,0000	288,0000

**Tabelle 73: Mittelwert der Summen**

Die Klassen werden dann einbezogen, wenn Werte von mindestens 6 Kindern vorliegen, was der Hälfte einer durchschnittlichen Klassenstärke einer SfS entspricht (12 Kinder). Dies ist bei den in der Tabelle 68 grau unterlegten Sonderschulklassen durchweg der Fall (vgl. Übersichtstabelle in Kapitel 9.3.1. Klassenvergleich in den Haupttests). Die Gruppengröße der sprachbehinderten Kinder in den Grundschulklassen erreicht diese Gruppengröße allerdings nie, so dass hier keine Klassenwerte zugrunde gelegt werden können. Auf die Voraussetzungen der Kinder wird hier nicht näher eingegangen, da dies schon in Kapitel 9 erfolgte.

### **9.2.2. Auswertungsmethode**

Für die Erfassung der Unterrichtsqualität wird einerseits der Gesamtscore des jeweiligen Lehrerfragebogens herangezogen, einmal bezogen auf den ursprünglichen Fragebogen mit 65 Items sowie auf die reduzierte Skala mit 45 Items nach der Optimierung des Fragebogens, andererseits die Faktorsummen der in Kapitel 7.3. Faktorenanalyse bzw. in Kapitel 7.5.3. nach Kürzung des Instrumentes dargestellten Faktoren.

Für die bestehende Stichprobe werden außerdem Quartile für die Verteilung der Gesamtsumme berechnet, um eine Gruppierung der Klassen hinsichtlich besonders ‚guter‘ bzw. besonders ‚schlechter‘ Unterrichtsqualität gemäß der Selbsteinschätzung vornehmen zu können.

Als Maß für die Entwicklung der Schulleistung werden die Hauptwerte aus WLLP-R und Demat 1+ herangezogen, dabei jeweils der geschlechtsspezifische T-Wert. Die Ergebnisse des WRT 1+ werden nicht berücksichtigt, da hier der Einfluss der gewählten Methode des Schriftspracherwerbs einen besonderen Einfluss nimmt. So werden Klassen, die nach dem Spracherfahrungsansatz unterrichtet werden, deutlich andere Ergebnisse erzielen als die, die einem Fibellehrgang folgen.

Aus den genannten Testverfahren wird ein Mittelwert für alle Kinder der Klasse gebildet. Bei den Grundschulklassen wird ein Gesamtmittelwert sowie ein Mittelwert für KiSSES bzw. non-KiSSES und KiTSE gesondert gebildet. Dieser Mittelwert dient als Grundlage für die Bildung von Quartilen bezogen auf die Testergebnisse. So kann auch hier ein Bild gewonnen werden, welche Klassen besonders ‚gute‘ Ergebnisse im Lesen sowie in Mathematik erzielt haben und welche besonders ‚schlechte‘, ohne dass hier der Einfluss anderer Variablen wie Intelligenz,

Bildungshintergrund o.ä. rechnerisch berücksichtigt würde. Dies wäre ein erster Schritt auf der Suche nach ‚Best-Practice-Klassen‘, die möglicherweise in einer weiteren Studie genauer unter die Lupe genommen werden können.

Die Quartile bezogen auf die Ergebnisse der beiden Testverfahren werden anschließend mit denen der Selbsteinschätzung in Beziehung gesetzt. So kann festgestellt werden, ob die in den Testverfahren besten Klassen auch zu denen mit der besten Unterrichtsqualität gehören.

In einem weiteren Schritt sollen Korrelationen berechnet werden zwischen den genannten Daten, um gegebenenfalls signifikante Zusammenhänge feststellen zu können. Für die Berechnung von Korrelationen können mehrere Möglichkeiten gewählt werden. Dazu gehören im Falle intervallskalierten Daten die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, Spearmans Rangkorrelationskoeffizient für Ordinaldaten sowie Kendalls Korrelationskoeffizient ebenfalls für Ordinaldaten. Das Skalenniveau muss hier die Wahl bestimmen. Bei den vorliegenden Daten der Testverfahren handelt es sich um quantitative Daten, die intervallskaliert sind. Bei den Summenscores des LeFraU-S sowie der Faktoren ist durch die Summenbildung die Entscheidung für intervallskalierte Daten gefallen, auch wenn diese ordinalskaliert sind (vgl. Kapitel 7). Aus diesem Grund wird hier die Korrelation nach Pearson gewählt.

### **9.3. Darstellung der Ergebnisse**

#### **9.3.1. Klassenvergleich in den Haupttests**

An dieser Stelle sollen nun die Ergebnisse bezogen auf die einzelnen Klassen im Überblick dargestellt werden, da die Klassenwerte im folgenden Unterkapitel Grundlage für die Berechnung der Zusammenhänge mit der Unterrichtsqualität darstellen. Dazu ist eine eindeutige Zuordnung zu den einzelnen Untersuchungsgruppen nicht nötig. Es werden alle vorhandenen Werte der untersuchten Kinder einer Klasse zugrunde gelegt, auch wenn die Zuordnung zu einer der Subgruppen (KiSSES, non-KiSSES, KiTSE) unklar ist. In den Klassenvergleich werden folglich sämtliche vorhandenen Probanden der Gesamtstichprobe einbezogen. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Anzahlen, die in die einzelnen Testergebnisse einfließen. Da die meisten der ausgeschlossenen Kinder nach T0' nicht weiter



verfolgt wurden, liegt beim MÜSC eine höhere Anzahl vor als bei den übrigen Klassenverfahren.

		Statistiken			
		T0' + T1 IQ-Wert CFT Altersnorm Summe 1, T0' und T1 zusammen	Demat T-Wert-Gesamt-Geschlecht	T1 WLLP T-WERT (Geschlecht)	T0' Müsc Summe der Risikopunkte
N	Gültig	340	323	328	366
	Fehlend	53	70	65	27
Mittelwert		102,50	43,23	44,64	1,39
Standardfehler des Mittelwertes		,721	,666	,569	,076

**Tabelle 74: Anzahlen Klassenverfahren**

Von allen Kindern einer Klasse, von denen Werte vorliegen, wird der Mittelwert bei WLLP-R und Demat 1+ zu T1 berechnet. Zusätzlich werden die Risikopunkte im MÜSC und der durchschnittliche IQ-Wert als Eingangsvoraussetzungen mit angegeben.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Mittelwerte aller Klassen zu den genannten Verfahren. Diese Mittelwerte werden den Ergebnissen des LefraU-S für die entsprechende Klasse zugeordnet. So ist ein Überblick über die Ergebnisse aller beteiligten Klassen gegeben, auch wenn nur die genannten 15 Sonderschulklassen einbezogen werden, die in der Tabelle nochmals grau unterlegt sind.

		Bericht <sup>9</sup>			
Klasse mit KiSSES		T0' Müsc Summe der Risikopunkte	T0' + T1 IQ-Wert CFT Altersnorm Summe 1	Demat T-Wert-Gesamt-Geschlecht	T1 WLLP T-WERT (Geschlecht)
2011-1-1	Mittelwert	2,94	100,31	36,87	47,07
	N	16	16	16	15
	Standardabweichung	1,389	4,936	8,808	10,046
2011-2-1	Mittelwert	1,36	111,18	41,40	39,27
	N	11	11	10	11
	Standardabweichung	,674	10,880	17,677	12,183
2011-3-1b	Mittelwert	2,00	91,64	31,58	39,67
	N	12	11	12	12
	Standardabweichung	2,486	11,595	9,968	11,476

<sup>9</sup> Die Klassenbezeichnungen wurden hier anonymisiert.

2011-3-1c	Mittelwert	1,18	106,73	44,75	50,27
	N	11	11	12	11
	Standardabweichung	,751	10,725	9,176	5,424
2011-3-1d	Mittelwert	2,50	92,60	38,80	39,90
	N	12	5	10	10
	Standardabweichung	1,314	13,278	10,952	9,122
2011-4-1f	Mittelwert	,92	89,15	34,83	41,38
	N	13	13	12	13
	Standardabweichung	1,115	6,581	6,726	7,567
2011-4-1g	Mittelwert	,92	87,00	38,80	44,27
	N	12	12	10	11
	Standardabweichung	1,084	12,728	9,693	6,695
2011-5-1a	Mittelwert		116,00	41,00	40,00
	N		1	1	1
	Standardabweichung		.	.	.
2011-6-1b	Mittelwert	2,17	106,58	38,00	39,83
	N	12	12	12	12
	Standardabweichung	1,267	7,440	5,657	9,024
2011-7-1a	Mittelwert	2,40	102,56	32,90	32,11
	N	10	9	10	9
	Standardabweichung	,843	15,525	8,089	6,470
2011-7-1b	Mittelwert	3,27	93,36	30,00	40,64
	N	11	11	11	11
	Standardabweichung	1,618	11,236	6,356	9,233
2011-8-1a	Mittelwert	2,23	104,85	42,15	45,85
	N	13	13	13	13
	Standardabweichung	1,536	10,213	7,701	9,254
2011-8-1b	Mittelwert	1,43	98,92	37,69	40,00
	N	14	13	13	14
	Standardabweichung	1,016	10,194	9,978	8,875
2011-8-1c	Mittelwert	1,23	109,69	44,00	46,62
	N	13	13	12	13
	Standardabweichung	,832	10,307	12,038	9,260
2011-8-1d	Mittelwert	1,25	117,22	46,09	48,67
	N	12	9	11	12
	Standardabweichung	1,422	14,316	8,814	10,849
2011-9-1	Mittelwert	1,00	103,50	39,14	41,79
	N	10	14	14	14
	Standardabweichung	,816	18,054	10,428	7,361
2011-10-1a	Mittelwert	1,20	103,75	48,33	47,50
	N	10	8	9	6
	Standardabweichung	1,687	10,607	8,456	16,991
2011-10-1b	Mittelwert	1,56	110,40	46,90	46,64
	N	9	10	10	11

2011-10-1e	Standardabweichung	1,667	11,413	12,151	12,069
	Mittelwert	2,00	98,50	35,33	38,33
	N	5	6	6	6
	Standardabweichung	2,000	11,256	10,838	5,574

**Tabelle 75: Mittelwerte Klassenverfahren Sonderschulklassen**

Interessant ist zu sehen, dass die Klassen der Sonderschulen, die im WLLP-R gute Werte erreichen, häufig auch im Demat 1+ gut sind und umgekehrt.

Die Ergebnisse der insgesamt 18 Klassen an Sonderschulen im WLLP-R und im Demat 1+ korrelieren mit  $r[18] = 0.745$ ,  $p = 0.000$  hoch sowie hoch signifikant miteinander:

Korrelationen		Mittelwert Klasse Demat ((non)KiSSES an GS und SO)	Mittelwert Klasse WLLP ((non)KiSSES an GS und SO)
Mittelwert Klasse Demat	Korrelation nach Pearson	1	,745**
((non)KiSSES an GS und SO)	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	18	18
Mittelwert Klasse WLLP	Korrelation nach Pearson	,745**	1
((non)KiSSES an GS und SO)	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	18	18

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 76: Korrelation Demat 1+ und WLLP-R (non)-KiSSES**

Auch bei den verbliebenen 15 Klassen, für die ein LeFraU-S vorliegt, bestätigt sich die hohe Korrelation der Testergebnisse:

Korrelationen		Mittelwert Klasse WLLP	Mittelwert Klasse Demat
Mittelwert Klasse WLLP	Korrelation nach Pearson	1	,760**
((non)KiSSES an GS und SO)	Signifikanz (2-seitig)		,001
	N	15	15
Mittelwert Klasse Demat	Korrelation nach Pearson	,760**	1
((non)KiSSES an GS und SO)	Signifikanz (2-seitig)	,001	
	N	15	15

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 77: Korrelation Klassentests**

Bei den Grundschulklassen, ohne dass die Werte der KiSSES berücksichtigt würden, ist diese Korrelation nicht festzustellen. Allerdings können hier mit N=10 deutlich weniger Klassen einbezogen werden, so dass mögliche Zusammenhänge eventuell nicht sichtbar werden.

Korrelationen		Mittelwert Klasse Demat (SO- und GS- Klassen ohne KiSSES)	Mittelwert Klasse WLLP (SO- und GS- Klassen ohne KiSSES)
Mittelwert Klasse Demat	Korrelation nach Pearson	1	,033
(SO- und GS-Klassen ohne KiSSES)	Signifikanz (2-seitig)		,927
	N	10	10
Mittelwert Klasse WLLP	Korrelation nach Pearson	,033	1
(SO- und GS-Klassen ohne KiSSES)	Signifikanz (2-seitig)	,927	
	N	10	10

**Tabelle 78: Korrelation Klassentests KiTSE**

### 9.3.2. Analyse der Lehrerfragebögen

An dieser Stelle soll eine Analyse der Lehrerfragebögen entsprechend des Gesamtindex erfolgen. Zuerst wird die Summe aller Items zugrunde gelegt. Anschließend die nach Faktorenanalyse reduzierte Summe von 45 Items, um gegebenenfalls Unterschiede zwischen der Langform und der optimierten Kurzform feststellen zu können. Diese werden in Quartile eingeteilt.

Die Analyse der Lehrerfragebögen der Lehrkräfte an Sonderschulen der 15 Klassen, von denen auch Klassenwerte vorliegen, gemäß der Quartile ergibt folgendes Bild:

Statistiken		Gesamtsumme reduziert	Gesamtsumme IST-Skala
N	Gültig	15	15
	Fehlend	0	0
	25	177,0000	249,0000
Perzentile	50	185,0000	255,0000
	75	206,0000	288,0000

**Tabelle 79: Quartile LeFraU-S**

Es zeigt sich, dass die Summen teilweise sehr eng nebeneinander liegen, insbesondere im Mittelfeld, und fehlende Werte so einen großen Einfluss auf das Ergebnis nehmen können. Schon ein Item, das nicht ausgefüllt wurde, kann einen Unterschied von sechs Punkten und damit einen großen Einfluss auf die Zugehörigkeit zu den Quartilen haben. Aus diesem Grund werden die beiden mittleren Quartile zusammengefasst, so dass die besten 25% sowie die untersten 25% erkennbar werden.

Von den 15 insgesamt berücksichtigten Fragebögen der Lehrer an Sonderschulen, sind die mit Summen von 288 und mehr RW-Punkten im obersten Quartil (4. Quartil mit vier Bögen). Im Mittelfeld liegen die mit Summen zwischen 255 und weniger als 288, das 1. Quartil bilden die vier Bögen von 223 bis 248. Unter Berücksichtigung der reduzierten Summe verändern sich die Quartile leicht. Da sich diese Veränderungen aber im Mittelfeld zwischen den Quartilen 2 und 3 zeigen, machen sie für die Zuordnung in der Tabelle, die die Zusammenhänge zu den Ergebnissen im WLLP-R betrachtet, keinen Unterschied.

An unten dargestellter Tabelle wird ersichtlich, welchem Quartil die Klassenlehrer der entsprechenden Sonderschulklassen zuzuordnen sind.

Klassen an Sonderschulen	Klassen an Grundschulen mit KiSSES	Klassen an Grundschulen ohne KiSSES	Einzelkinder in Klassen an Grundschulen (keine Klassenwerte)
2011-1-1 (Q 2/3)	2011-GS-5-1a	2011-GS-2-1a	2011-GS-1-1-SO
2011-2-1 (Q 4)	2011-GS-8-1	2011-GS-2-1b	2011-GS-3-1-SO
2011-3-1b (Q 2)	2011-GS-9-1a	2011-GS-5-1b	2011-GS-4-1b
2011-3-1c (Q 4)	2011-GS-9-1b	2011-GS-10-1a	2011-GS-6-1b
2011-3-1d (Q 3)	2011-GS-10-1b		2011-GS-12-1b-SO
2011-4-1f (Q 1)	2011-GS-11-1		2011-GS-7-1-SO
2011-4-1g			
2011-6-1b (Q 2/3)			
2011-7-1a (Q 1)			
2011-7-1b			
2011-8-1a (Q 2/3)			
2011-8-1b (Q 4)			
2011-8-1c (Q 2)			
2011-8-1d			
2011-9-1 (Q 3)			
2011-WAI-1 (Q 4)			
2011-10-1b (Q 1)			
2011-10-1e (Q 3)			

**Tabelle 80: Zuordnung Quartile LeFraU-S**

### 9.3.3. Zusammenhänge zwischen Unterricht und Entwicklung der Kinder

#### 9.3.3.1. Korrelationen Klassenwerte WLLP-R und Demat 1+ mit LeFraU-S

Nun sollen die Werte des LeFraU-S zu der Entwicklung der einzelnen Klassen im WLLP-R und im Demat 1+ in Beziehung gesetzt werden. Es werden dabei zuerst keinerlei Voraussetzungen der Kinder einbezogen, sondern lediglich die Werte Ende Klasse 1 bei den Klassenverfahren zugrunde gelegt.

Um diese Zusammenhänge zu überprüfen, werden mehrere Vorgehensweisen gewählt. Nachdem die Ergebnisse im LeFraU-S der beteiligten Lehrkräfte in Quartile eingeteilt wurden, erfolgt dies ebenso mit den Ergebnissen der beteiligten Klassen im Demat 1+ sowie im WLLP-R. Diese werden zueinander in Beziehung gesetzt, um eventuelle Übereinstimmungen feststellen zu können. Dabei werden die beiden mittleren Quartile zusammengefasst, da die Unterschiede des Gesamtindex in diesem Bereich sehr gering sind. Des Weiteren werden Streudiagramme ausgegeben und Korrelationen berechnet zwischen dem Gesamtindex des LeFraU-S sowie den einzelnen Faktorsummen und den Ergebnissen in WLLP-R und Demat 1+. Die Verteilung der T-Werte des WLLP-R sieht wie folgt aus:

Statistiken		Mittelwert	Mittelwert
		Klasse WLLP	Klasse Demat
N	Gültig	15	15
	Fehlend	2	2
Mittelwert		42,4547	39,5113
Median		41,3800	38,8000
Perzentile	25	39,2700	35,3300
	50	41,3800	38,8000
	75	47,0700	44,0000

**Tabelle 81: Quartile Klassentests Sonderschulklassen**

Aus folgender Tabelle ist zu entnehmen, welchem Quartil die oben genannten Sonderschulklassen gemäß der Ergebnisse im WLLP-R sowie der Selbsteinschätzung des Unterrichts im LeFraU-S zugeordnet werden können.

	1. Quartil (-25) LeFraU-S	2. und 3. Quartil (50 –75) LeFraU-S	4. Quartil (75+) LeFraU-S
1. Quartil WLLP-R	2011-7-1a	2011-10-1e 2011-3-1b	
2. und 3. Quartil WLLP-R	2011-10-1b 2011-4-1f	2011-9-1 2011-8-1a 2011-6-1b 2011-3-1d	2011-8-1b 2011-2-1
4. Quartil WLLP-R		2011-1-1 2011-8-1c	2011-10-1a 2011-3-1c

**Tabelle 82: Zuordnung Quartile WLLP-R und LeFraU-S**

Hier wird deutlich, dass eine schlechte Gesamtselbsteinschätzung nicht unbedingt mit einer schlechteren Entwicklung der Klasse einhergeht und umgekehrt. Etwa die Hälfte der Klassen befindet sich auf der zu erwartenden Diagonalen, die andere Hälfte nicht.

Die Verteilung der Quartile bezogen auf die Ergebnisse der beteiligten Klassen beim Demat 1+ sieht etwas anders aus (vgl. Tabelle 81).

Dementsprechend ist die Zuordnung der Quartile des Demat 1+ zu den Ergebnissen der Selbsteinschätzung im LeFraU-S in unten stehender Tabelle abzulesen. Hier liegen 10 der insgesamt 15 Klassen auf der zu erwartenden Diagonalen. Der Zusammenhang ist folglich insgesamt etwas deutlicher. Allerdings schätzt eine Kollegin, deren Klasse im obersten Quartil liegt, ihren Unterricht vergleichsweise ‚schlecht‘ ein.

	1. Quartil (-25) LeFraU-S	2. und 3. Quartil (50 –75) LeFraU-S	4. Quartil (75+) LeFraU-S
1. Quartil Demat 1+	2011-7-1a 2011-4-1f	2011-3-1b	
2. und 3. Quartil Demat 1+		2011-9-1 2011-8-1a	2011-8-1b 2011-2-1

		2011-6-1b 2011-3-1d 2011-1-1 2011-10-1e	
4. Quartil Demat 1+	2011-10-1b	2011-8-1c	2011-10-1a 2011-3-1c

**Tabelle 83: Zuordnung Quartile LeFraU-S und Demat 1+**

Betrachtet man die Zusammenhänge in den Extremen, d.h. die in beiden Verfahren im obersten sowie die in beiden Verfahren im untersten Quartil befindlichen Klassen, so stellt man fest, dass hier der Zusammenhang klarer zu sehen ist. Die Werte der Selbsteinschätzung der in Demat 1+ und WLLP-R besten Klassen sind in der Tat im obersten Quartil zu finden, die Selbsteinschätzung der in beiden Testverfahren schlechtesten Klasse im untersten Quartil bzw. im zweiten Quartil.

	WLLP-R	Demat 1+	LeFraU-S gesamt	Quartil
2011-3-1c	50,27	44,75	313,00	Q4
2011-10-1a	47,50	48,33	330,00	Q4
2011-3-1b	39,08	31,58	253,00	Q2
2011-7-1a	32,11	32,90	243,00	Q1

**Tabelle 84: Zusammenschau LeFraU-S und Klassentests der Extremklassen**

Die durchschnittliche Intelligenz der besten Klassen (IQ der 3-1c mit 106,7 sowie der 10-1a mit 102,6) sowie der schwächsten Klasse (7-1a mit 103,5) unterscheidet sich nicht wesentlich, so dass die Intelligenz nicht allein die Unterschiede in der Schulleistung erklärt. Etwas anders ist die bei der Klasse 3-1b, bei der der durchschnittliche IQ mit 91 eine Standardabweichung unter dem der besten Klasse liegt, so dass hier diese Einflüsse durchaus eine Rolle gespielt haben können. Dazu bedarf es der Berechnung von Partialkorrelationen. Diese erfolgen in einem nächsten Schritt.

Anschließend erfolgt die Berechnung von Korrelationen der Klassenwerte in WLLP-R und Demat 1+ mit der reduzierten Gesamtsumme der 45 Items im LeFraU-S, sofern diese nicht mehr als 6 fehlende Werte enthält, als auch mit der Gesamtsumme aller Items.



Die Berechnung der Korrelation der reduzierten Gesamtsumme mit den Ergebnissen der Kinder in den Schulleistungstests erfolgt mit einem einseitigen Signifikanztest, da die Hypothese eine positive Korrelation annimmt. Die Korrelationen zwischen Demat 1+ und der Gesamtsumme werden bei  $r=.508$  mit  $p=0.027$  signifikant, wie die Tabelle 85 zeigt. Die Korrelation der UquaS mit dem WWLP-R wird nicht signifikant. Gleiches gilt für die reduzierte Gesamtsumme:

		Korrelationen			
		Gesamtsumme IST Klasse 1	Gesamtsumme IST reduziert	Mittelwert Klasse WLLP ((non)KiSSES an GS und SO)	Mittelwert Klasse Demat ((non)KiSSES an GS und SO)
Gesamtsumme IST Klasse 1	Korrelation nach Pearson	1	,988**	,271	,508*
	Signifikanz (1-seitig)		,000	,164	,027
	N	15	15	15	15
Gesamtsumme IST reduziert	Korrelation nach Pearson	,988**	1	,251	,499*
	Signifikanz (1-seitig)	,000		,184	,029
	N	15	15	15	15
Mittelwert Klasse WLLP ((non)KiSSES an GS und SO)	Korrelation nach Pearson	,271	,251	1	,760**
	Signifikanz (1-seitig)	,164	,184		,001
	N	15	15	15	15
Mittelwert Klasse Demat ((non)KiSSES an GS und SO)	Korrelation nach Pearson	,508*	,499*	,760**	1
	Signifikanz (1-seitig)	,027	,029	,001	
	N	15	15	15	15

**Tabelle 85: Korrelation Gesamtsumme und Klassentests, Signifikanz einseitig**

Anschließend werden Zusammenhänge mit den einzelnen Faktorsummen in den Blick genommen.

Betrachtet man statt der Gesamtsumme die Ergebnisse der Selbsteinschätzung bei den Faktorsummen, so verändert sich das Bild etwas. Insbesondere Faktor 6 weist einen deutlichen Zusammenhang mit den Ergebnissen in Demat 1+ und WLLP-R auf, wie an folgender Tabelle deutlich wird:

		Korrelationen			
		Mittelwert Klasse WLLP ((non)KiSSES an GS und SO)	Mittelwert Klasse Demat ((non)KiSSES an GS und SO)	Rohwert Summe Faktor 6	Rohwert Summe Faktor 4
Mittelwert Klasse WLLP	Korrelation nach Pearson	1	,760**	,583*	,359
((non)KiSSES an GS und SO)	Signifikanz (1-seitig)		,001	,011	,095
	N	15	15	15	15
Mittelwert Klasse Demat	Korrelation nach Pearson	,760**	1	,665**	,598**
((non)KiSSES an GS und SO)	Signifikanz (1-seitig)	,001		,003	,009
	N	15	15	15	15
	Korrelation nach Pearson	,583*	,665**	1	,760**
Rohwert Summe Faktor 6	Signifikanz (1-seitig)	,011	,003		,001
	N	15	15	15	15
	Korrelation nach Pearson	,359	,598**	,760**	1
Rohwert Summe Faktor 4	Signifikanz (1-seitig)	,095	,009	,001	
	N	15	15	15	15

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (1-seitig) signifikant.

**Tabelle 86: Korrelation Faktoren und Klassentests**

Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Demat 1+ mit Faktor 6 ist mit  $r=0.665$ ,  $p=0.003$  gut und hoch signifikant, zwischen den Ergebnissen von WLLP-R und Faktor 6 mit  $r=0.598$ ,  $p=0.009$  ebenfalls gut und hoch signifikant. Auch die hohe Korrelation zwischen den Ergebnissen der Klassen in WLLP-R und Demat 1+ wird mit  $r=0.760$ ,  $p=0.001$  nochmals deutlich.

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang besteht zwischen Faktor 4 und den Ergebnissen im Demat 1+. Die Korrelation ist mit  $r=0.598$  bei  $p=0.09$  ist ebenfalls gut und hoch signifikant. Obwohl alle anderen Faktoren (abgesehen von Faktor 1 mit dem WLLP-R) positiv korrelieren, sind keine weiteren signifikanten Zusammenhänge festzustellen.

Bei Berechnung der Partialkorrelationen mit einseitiger Signifikanz unter Berücksichtigung der Intelligenz (gemessen mit CFT 1) als Kontrollvariable bleiben die genannten signifikanten Korrelationen erhalten, wie die folgende Tabelle zeigt. Der Gesamtindex korreliert mit den Ergebnissen der Kinder im Demat 1+ mit  $r=0.462$ ,  $p=0.048$  mäßig, aber signifikant; mit den Ergebnissen des WLLP-R sind erneut keine signifikanten Korrelationen festzustellen. Die

Korrelation zwischen Faktor 6 und WLLP-R ist mit  $r=0.556$ ,  $p=0.020$  gut und mit Demat 1+ bei  $r=0.709$ ,  $p=0.002$  sogar hoch und hoch signifikant:

Kontrollvariablen CFT		Gesamtsumme IST Klasse 1	Rohwert Summe Faktor 6	Rohwert Summe Faktor 4	Mittelwert Klasse WLLP	Mittelwert Klasse Demat
Gesamtsumme IST Klasse 1	Korrelation	1,000	,802	,884	,194	,462
	Signifikanz (einseitig)	.	,000	,000	,253	,048
	Freiheitsgrade	0	12	12	12	12
Rohwert Summe Faktor 6	Korrelation	,802	1,000	,764	,556	,709
	Signifikanz (einseitig)	,000	.	,001	,020	,002
	Freiheitsgrade	12	0	12	12	12
Rohwert Summe Faktor 4	Korrelation	,884	,764	1,000	,223	,438
	Signifikanz (einseitig)	,000	,001	.	,222	,058
	Freiheitsgrade	12	12	0	12	12
Mittelwert Klasse WLLP ((non)KiSSES an GS und SO)	Korrelation	,194	,556	,223	1,000	,732
	Signifikanz (einseitig)	,253	,020	,222	.	,001
	Freiheitsgrade	12	12	12	0	12
Mittelwert Klasse Demat ((non)KiSSES an GS und SO)	Korrelation	,462	,709	,438	,732	1,000
	Signifikanz (einseitig)	,048	,002	,058	,001	.
	Freiheitsgrade	12	12	12	12	0

**Tabelle 87: Partialkorrelationen**

Ähnliche Zusammenhänge sind für die Grundschulklassen nicht festzustellen. Weder mit der Gesamtsumme noch mit einer der Faktorsummen gibt es signifikante Korrelationen zu den Ergebnissen der KiTSE in Demat 1+ oder WLLP-R. Allerdings ist es möglich, dass auf Grund der kleinen Stichprobe, für die Klassenwerte der KiTSE sowie ein LeFraU-S vorliegen, Zusammenhänge zwar vorhanden sind, aber nicht gezeigt werden können. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Grundschullehrkräfte geringere Werte im LeFraU-S aufweisen als die Sonderschullehrkräfte (vgl. Kapitel 7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer).

### **9.3.3.2. Korrelation LeFraU-S mit Ergebnissen einzelner Kinder**

Neben der Berechnung von Klassenmittelwerten, die zu den Ergebnissen des LeFraU-S in Beziehung gesetzt werden, wurde jedem Kind die Gesamtsumme sowie die Summe einzelner Faktoren der Klassenlehrkraft im LeFraU-S zugeordnet und erneut Korrelationen berechnet. Dies erscheint sinnvoll, da für die inklusiv beschulten Kinder keine Klassenwerte zu ermitteln sind. Außerdem können auf diese Weise Unterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs von Unterrichtsangebot und Schülergruppe (KiSSES, non-KiSSES, KiTSE) berechnet werden. Die Stichprobengröße erhöht sich dabei deutlich, so dass die Korrelationen auf breiterer Datenbasis stehen. Auf diese Berechnungen wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

## **9.4. Interpretation**

Die in diesem Kapitel dargestellten Ergebnisse sollen an dieser Stelle zusammenfassend interpretiert werden.

Ziel war es, die Kriteriumsvalidität des Verfahrens anhand eines Zusammenhangs mit äußeren Kriterien, mit denen das Verfahren korrelieren sollte, in unserem Falle der Schulleistung der Kinder gemessen mit WLLP-R und Demat 1+ am Ende von Klasse 1 im Lesen und Rechnen, zu überprüfen. Es handelt sich hierbei um die prognostische Validität, da die Lehrkräfte zu Beginn des Schuljahres befragt, die Kriterien aber zu einem späteren Zeitpunkt, am Ende des Schuljahres, erhoben wurden.

Die Klassenmittelwerte wurden in Beziehung zum Gesamtindex der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihres Unterrichts gesetzt. Dabei zeigt sich bezogen auf die Klassen an den Sonderschulen ein deutlicher Zusammenhang für die besten und die schlechtesten Klassen. Das Mittelfeld bleibt eher unklar. Ein signifikanter Zusammenhang der Mittelwerte der Klassen am Ende von Klasse 1 mit der Gesamtsumme kann bei Berücksichtigung der Intelligenz als Kontrollvariable und einseitiger Signifikanzprüfung für den Demat 1+ festgestellt werden, nicht aber für den WLLP-R. Dies kann inhaltliche, aber auch methodische Gründe haben.

Die Gesamtsumme im LeFraU-S liegt bei den Sonderschullehrern sehr nah beisammen. Oft sind nur wenige Rohwertpunkte Unterschied zwischen den Fragebögen, so dass fehlende Werte das Bild schnell verzerren können. Da auch Bögen mit bis zu 6 (bei reduzierter Summe) bzw. 10 fehlenden Werten (bei der gesamten Skala) einbezogen wurden, kann das zu Verschiebungen führen. Die Stichprobe ist mit 15 Klassen eher gering, so dass

möglicherweise vorhandene Zusammenhänge nicht zum Tragen kommen. Darüber hinaus gehen in die Gesamtsumme viele Aspekte des Unterrichts ein, die nicht alle in gleicher Weise in Zusammenhang mit der Schulleistungsentwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder in den untersuchten Bereichen zu sehen sind.

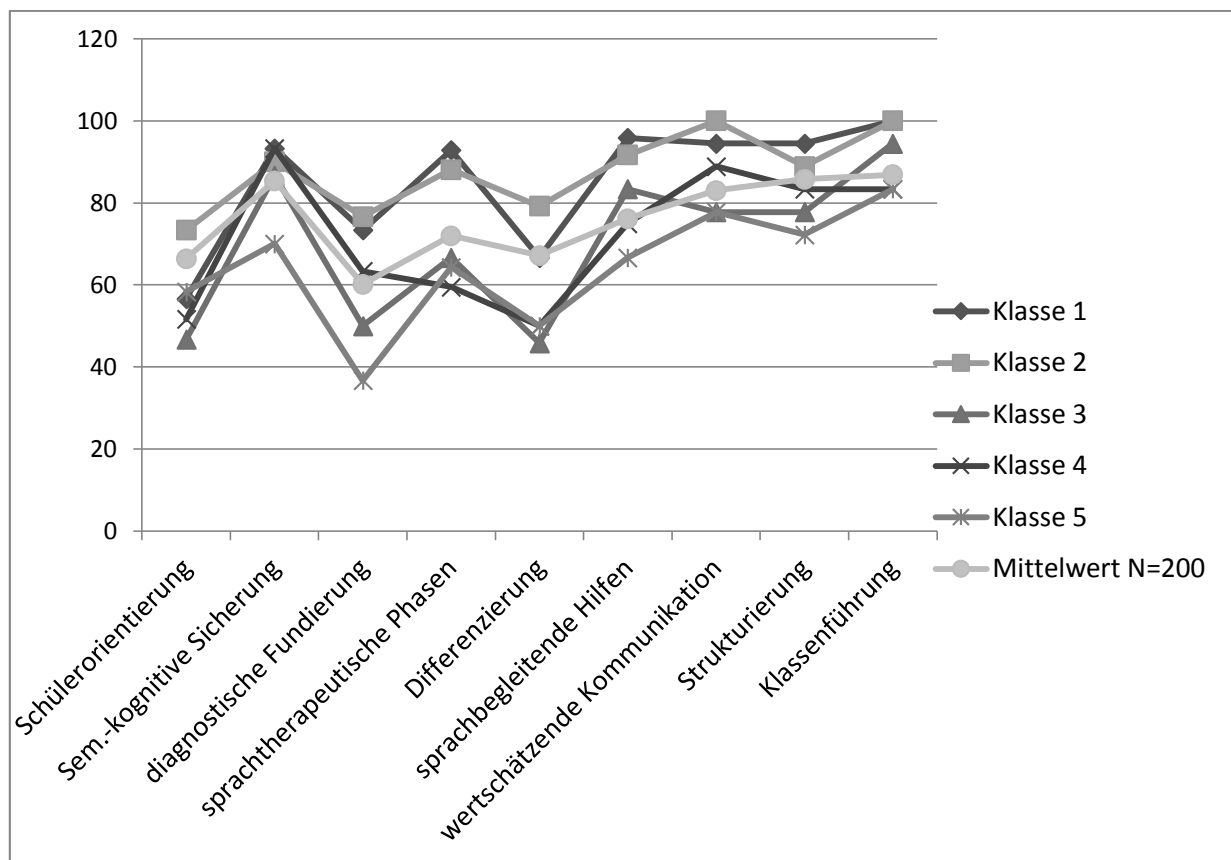
Auch die gewählten Verfahren sind kritisch zu beleuchten. So bezieht sich der WLLP-R auf einen geringen Ausschnitt der Lesekompetenz, da er nur die Worterkennung sinnvoller Wörter auf Zeit misst. Lesefertigkeiten, wie sie z.B. beim Lesen sinnloser Wörter erhoben werden oder aber beim sinnerfassenden Lesen von Sätzen oder Texten, werden nicht berücksichtigt. Die Reichweite des Tests ist damit begrenzt, während der Demat 1+ ein breiteres Spektrum mathematischer Kompetenzen erfasst.

Betrachtet man hingegen die einzelnen Faktoren, so werden Zusammenhänge deutlicher. Es zeigen sich signifikante Korrelationen der Klassenwerte mit einzelnen Faktoren. Hierbei sind insbesondere Faktor 6 (sprachbegleitenden Hilfen) und Faktor 4 (sprachtherapeutische Phasen) zu nennen, wobei Faktor 6 bezüglich beider Schulleistungsbereiche von Relevanz zu sein scheint.

Inhaltlich bilden die Faktoren 6 und 4 sehr spezifische Aspekte der Prozessqualität des Unterrichts ab: Einerseits den Einsatz sprachbegleitender Hilfen wie z.B. von Handzeichen, Minimalpaaren o.ä., andererseits den Einsatz sprachtherapeutischer Phasen. Dazu gehören Unterrichtssequenzen, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben, der gezielte Einsatz von Sprechanlässen, die Auswahl der Inhalte gemäß der sprachlichen Lernmöglichkeiten der Kinder usw. Ganz offensichtlich stehen die in Faktor 6 zusammengefassten Prozessmerkmale des Unterrichts in besonders deutlichem Zusammenhang zur Schulleistungsentwicklung der Kinder und könnten folglich eine Rolle für den Lernerfolg der Kinder spielen! Hierbei handelt es sich um Items wie den Einsatz von Minimalpaaren, Handzeichen oder anderen sprachbegleitenden Hilfen, die sprachliche Begleitung von Handlungen u.ä.. Diese Aspekte gewährleisten in besonderer Weise den Erwerb der alphabetischen Strategie im Lese-Rechtschreib-Prozess, indem sie Phonem-Graphem-Korrespondenzen sichern und den Erwerb mathematischer Kompetenzen unterstützen. Interessant wäre hier die Frage nach dem Zusammenhang von didaktischen Konzeptionen im Anfangsunterricht (z.B. Lesen durch Schreiben, Silbenmethode, Fibelllehrgang etc.) und der Unterrichtsqualität. Möglicherweise sind für sprachbeeinträchtigte Kinder in dieser Lernphase ganz bestimmte didaktisch-

methodische Maßnahmen für den Lernerfolg von besonderer Relevanz, während andere Qualitätsaspekte (noch) nicht in gleicher Weise zum Tragen kommen oder aber als Grundlage für das Wirksamwerden anderer Faktoren dienen und sozusagen eine Voraussetzung darstellen, die aber bei der Berechnung der Zusammenhänge nicht zum Tragen kommt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf die Profile der Lehrkräfte einzelner Klassen. Bei den Klassen 1 und 2 (vgl. Abbildung 48) handelt es sich um die beiden besten Klassen der Stichprobe, auch Klasse 3 erreichte in beiden Schulleistungsverfahren durchschnittliche Werte. Die Klassen 4 und 5 blieben in beiden Verfahren unterdurchschnittlich, Klasse 5 war die schwächste der vorliegenden Stichprobe. Das folgende Schaubild zeigt die Profile der Klassenlehrerinnen der jeweiligen Klassen bezogen auf den Prozentwert der Umsetzung der jeweiligen Faktoren. Als Vergleichswert dienen die Fragebögen der bundesweiten Stichprobe der Sonderschullehrer, die auch in den Vergleich mit den Grundschullehrern eingingen, d.h. weniger als 5 fehlende Werte hatten, und von denen jeweils die Faktorsummen gebildet werden konnten (vgl. Kapitel 7.6.).



**Abbildung 48: Lehrerprofile in Prozent der Faktorsummen**

Hier wird deutlich, dass die Lehrkräfte der beiden besten Klassen bei nahezu allen Faktoren über dem Mittelwert der Vergleichsgruppe liegen, die der schwächsten Klasse immer darunter. Ein solches klares Bild liegt allerdings nicht immer vor und erschwert die Interpretation. Die Klassenlehrerin von Klasse 3 beispielsweise, deren Schüler ebenfalls gute Ergebnisse erzielen, bleibt häufig unter dem Mittelwert und teilweise auch unter dem Wert der Klassenlehrerin von Klasse 4, deren Schüler deutlich schwächer abschnitten. Es gibt folglich Überschneidungen bei den Profilen ‚guten‘ bzw. ‚schlechten‘ sprachheilpädagogischen Unterrichts. Ähnliches konnte schon Helmke (1988) zeigen, der Optimalklassen hinsichtlich einzelner Unterrichtsmerkmale untersuchte und feststellte, dass es nicht ein für alle Klassen vergleichbares Profil gab, das ‚guten‘ Unterricht ausmacht, sondern durchaus eine Mischung von ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘, die sich gegenseitig ‚auszugleichen‘ scheinen.

Allerdings ist hier zu beobachten, dass auch die Lehrkraft der Klasse 3, die ihren Unterricht grundsätzlich ‚schlechter‘ einschätzt, im oben genannten relevanten Faktor 6 über dem Mittelwert liegt und damit über den Werten der Lehrkräfte der beiden schwächeren Klassen. Auch in Faktor 10 ‚Klassenführung‘ bleibt sie über dem Mittelwert. Hier ließe sich gemäß der Stufenmodelle von Klieme (2006) und Pietsch (2010) interpretieren, dass die Basis für einen guten Unterricht eine störungsfreie klare Klassenführung ist und so die auf die einzelnen Schüler bezogenen sprachbegleitenden Hilfen wirksam werden können, auch wenn andere Faktoren nicht in ähnlicher Qualität umgesetzt werden. Möglicherweise lassen diese Faktoren 6 (und 4), die im Modell von Pietsch (2010) der höchsten Stufe 4 (vgl. Abbildung 5) zuzuordnen sind und sich auf die individuelle Förderung spezifischer Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler beziehen, darauf schließen, dass die basalen Stufen in ausreichendem Maße vorhanden sind. Diese sind zwar notwendig, aber nicht hinreichend, damit Unterricht Einfluss nehmen kann auf die Schulleistungsentwicklung der Kinder. Eine erneute Erhebung am Ende von Klasse 2 und am Ende der Grundschulzeit wäre interessant, um die gefundenen Korrelationen absichern und die Profile der Lehrkräfte von Best-Practice-Klassen genauer betrachten zu können.

Zusammenfassend betrachtet sind insbesondere einzelne Faktoren der Prozessqualität des Unterrichts, die sich auf die methodische, den sprachtherapeutischen Bedarf der Kinder berücksichtigende Ausgestaltung beziehen, in Zusammenhang mit der Schulleistungsentwicklung der Kinder zu sehen. Dies ist umso erstaunlicher, da vielfältige

Einflussvariablen auf die Entwicklung der Kinder wirken (vgl. Kapitel 3), von denen Unterricht nur ein Teil ist. Die Items, die die Faktoren 4 und 6 bilden, scheinen besonders valide für die Vorhersage der Schulleistung, andere Faktoren hingegen sind weniger geeignet. Allerdings könnten sie als Basis für das Wirksamwerden der genannten Faktoren durchaus relevant sein, wobei sie nicht hinreichend für die Erklärung des Zusammenhangs mit der Schulleistung sind.

Es lässt sich feststellen, dass die Kriteriumsvalidität des Instrumentes teilweise gegeben ist. Ganz offensichtlich wurde hier ein Konstrukt der Unterrichtsqualität erfasst, das für die Entwicklung sprachbeeinträchtigter Kinder von gewisser Relevanz ist, dessen Bedeutung für normal entwickelte Kinder allerdings nicht nachgewiesen werden kann. Dass die Qualität des Unterrichts in der hier erfassten Form möglicherweise auf die Entwicklung sprachbehinderter Kinder einen größeren Einfluss nimmt als auf die Entwicklung normal entwickelter Kinder, könnte die theoretischen Annahmen über deren besondere Bedürfnisse bestätigen, sofern hier von Zusammenhängen auf Ursache-Wirkungsmechanismen geschlossen werden könnte, was nicht der Fall ist. Auch müssten die Ergebnisse an einer vergleichbar großen oder besser größeren Stichprobe nochmals bestätigt werden können. Interessant ist die hohe Korrelation zwischen den Ergebnissen im Demat 1+ und im WLLP-R, die sich bei den sprachbeeinträchtigten Kindern zeigt. Klassen an Sonderschulen, die hohe Werte in einem Verfahren haben, haben sie häufig auch im anderen und umgekehrt. Die Zusammenhänge zwischen den Schulleistungsergebnissen sind damit durchweg höher als die der einzelnen Verfahren mit der Unterrichtsqualität. Hier könnte man die Vermutung äußern, dass beiden Verfahren Voraussetzungen auf Seiten der Kinder zugrunde liegen, die das Ergebnis deutlicher beeinflussen als die Unterrichtsqualität selbst. Einsiedler bezeichnet Lernvoraussetzungen als ‚erklärungsmächtigen Faktor für die Lernergebnisse‘ (Einsiedler, 2011, 29).

Dieser Zusammenhang zwischen den Ergebnissen in Demat 1+ und WLLP-R lässt sich bei den Grundschulklassen unter alleiniger Berücksichtigung der Ergebnisse der KiTSE nicht in dieser Weise feststellen. Er ist mit einer Korrelation von  $r=0.290$ ,  $p=0.035$  deutlich geringer. Die bei allen erfasste Intelligenz, die ebenfalls signifikant mit den Ergebnissen der Schulleistungstests korreliert, kann als Eingangsvoraussetzung folglich nicht der einzige Einflussfaktor sein. Es ist anzunehmen, dass hier der Sprachentwicklungsstand der Kinder ein wichtiger Einflussfaktor ist, insbesondere auch auf die Entwicklung mathematischer



Fähigkeiten. Dort, wo der Unterricht auf die Voraussetzungen eingeht, Sprachverständnis sichert etc., erreichen sprachbeeinträchtigte Kinder bessere Werte.

Hier können Untersuchungen über den Zusammenhang von Mathematik und Sprache als Erklärungshypothesen eine Rolle spielen. Vielfach ist erwiesen, dass sprachbeeinträchtigte Kinder schlechtere mathematische Leistungen erzielen als sprachlich unauffällig entwickelte Kinder (Fazio, 1996, Donlan, 1998, Ritterfeld, Starke, Röhm & Moser Opitz, 2013 u.a.). Auch die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie bestätigen dies (vgl. Kapitel 8.5.

Gruppenvergleich KiSSES, non-KiSSES und KiTSE). Zwischen dem Mittelwert der sprachauffälligen und der sprachunauffälligen Kinder liegt mehr als eine Standardabweichung. Die Ursachenforschung hierzu liefert mehrere Erklärungsmodelle. Es lassen sich vor allem zwei Erklärungsansätze unterscheiden: Mathematikprobleme werden als Folge der Sprachprobleme gesehen oder sind auf ein eingeschränktes Arbeitsgedächtnis zurückzuführen, das als gemeinsame Ursache betrachtet wird (vgl. Ritterfeld et al., 2013). Lorenz (2005) vertritt den erstgenannten Erklärungsansatz. Probleme bei der Sprachrezeption verursachen demnach Schwierigkeiten beim Mathematiklernen. Er sieht einen engen Zusammenhang insbesondere mit der Fähigkeit zu zählen und abzuzählen. Dazu muss ein Kind die Zahlwörter beherrschen und ihre Rangfolge abspeichern. Dornheim (2008) konnte einen Zusammenhang aufzeigen zwischen der Kompetenz des Zählens und der weiteren Entwicklung beim Rechnen, so dass rechenschwache Kinder vorhergesagt werden können. Darüber hinaus müssen sprachlich vermittelte Rechenaufgaben verstanden werden. Mathematik stellt ganz besondere Anforderungen an Wortschatz und Sprachverständnis und verwendet in der mathematischen Fachsprache eine spezifische Semantik.

„Wortbedeutungen können sich im mathematischen Kontext von den Bedeutungen in der Alltagssprache oder in außermathematischen Kontexten unterscheiden und stellen damit Dekodierbarrieren dar“ (Ritterfeld et al., 2013, 137). Das Verständnis mathematischer Zusammenhänge und Aufgabenstellungen hängt somit eng mit dem Sprachverständnis zusammen.

Werden Arbeitsgedächtnisdefizite als Ursache sowohl der verzögerten Sprachentwicklung als auch der mathematischen Defizite angenommen, so sind Visualisierungen der Aufgabenstellungen sowie nicht ausschließlich sprachlich vermittelte Rechenoperationen bedeutsam. Ritterfeld et al. (2013) postulieren: „Bisherige Studien lassen keinen Rückschluss zu, wie eine zielgerichtete Intervention den sprachlichen aber auch mathematischen

Fähigkeiten der Kinder mit Sprachauffälligkeiten Rechnung tragen sollte“ (136) und stellt fest, dass es auch dem Förderschulsystem nicht gelingt, Probleme der Kinder bei der Aneignung mathematischen Wissens zu kompensieren. Betrachtet man die hier gefundenen Ergebnisse, so muss festgestellt werden, dass auch in der hier vorliegenden Stichprobe die mathematischen Leistungen der Kinder nicht mit denen der KiTSE vergleichbar sind. Dennoch zeigen sich hier Zusammenhänge zwischen der mathematischen Entwicklung und den Qualitätsmerkmalen des Unterrichts und können somit Hinweise geben, welche Aspekte eines sprachheilpädagogischen Unterrichtsangebotes hilfreich sein können. Es handelt sich dabei nicht um spezifisch mathematikdidaktische Merkmale, wie sie von Ritterfeld et al. (2013) untersucht werden (Visualisierung durch Zwanzigertafel, Verbalisieren von Rechenwegen etc.) und bei denen kein Vorteil der so geförderten Gruppe sprachbeeinträchtigter Kinder festzustellen war, sondern um eher allgemeine sprachfördernde Elemente (Handzeichen, sprachbegleitende Hilfen, Unterstützung auditiver Differenzierung usw.), die in jedem Unterrichtsfach eingesetzt werden können. Klassen, deren Lehrkräfte diese Aspekte berücksichtigen, kommen durchaus zu durchschnittlichen Ergebnissen im Demat 1+. Sie erzielen nicht nur gute Werte im Rechnen, sondern auch im Lesen, wie die hohe Korrelation zwischen den Testergebnissen zeigt. Ganz offensichtlich besteht hier, zumindest bei den Best-Practice-Klassen, ein deutlicher Zusammenhang zwischen der UquaS und der Schulleistungsentwicklung der Kinder. Möglicherweise sind es nicht besondere mathematikdidaktische Modelle, die die Kinder wirksam unterstützen können, sondern die konsequente sprachliche Unterstützung im Unterricht, die Entlastung der sprachlichen Verarbeitung durch den Einbezug weiterer Sinneskanäle (Faktor 6) und die gezielte Bearbeitung der sprachlichen Problematik in sprachtherapeutischen Phasen des Unterrichts (Faktor 4).

Für die Konstruktion des vorliegenden Erhebungsinstrumentes kann gesagt werden, dass der reduzierte Bogen sehr hoch mit der Langversion korreliert und die Zusammenhänge mit der Schulleistung in nahezu gleicher Weise abbilden kann. Damit wäre auch seine Kriteriumsvalidität nicht wesentlich schlechter als die der Langform. Allerdings ist sie für den gesamten Fragebogen nur eingeschränkt gegeben, bezüglich der Faktoren 6 und 4 allerdings als gut einzuschätzen. Die Korrelation der beiden Faktoren mit den Schulleistungen der

sprachbeeinträchtigten Kinder entspricht mit  $r > 0.2$  dem von Bühner angegebenen Richtwert für die Kriteriumsvalidität, sofern sie individuumsbezogen ausgewertet wird.

Betrachtet man Klassendurchschnittswerte, so entspricht die prognostische Validität für mathematische Schulleistungen gemessen mit Demat 1+ mit einer Korrelation von Demat 1+ und der Gesamtsumme bei  $r = .508$  mit  $p = 0.027$  dem von Bühner angegebenen Richtwert ( $r > 0.2$ ). Sie ist signifikant und als gut einzuschätzen (bei Berücksichtigung des IQ als Kontrollvariable  $r = 0.462$ ,  $p = 0.048$ ), während sie für die Lesefertigkeiten gemessen mit dem WLLP-R nicht signifikant ist. Dies kann mit oben genannten Gründen zusammenhängen. Hier zeigt sich nur Faktor 6 als valide, der lediglich einen kleinen Teil des Konstrukts der Unterrichtsqualität erfasst, aber möglicherweise einen in dieser Lernphase wesentlichen. Die Kurzform des Fragebogens enthält alle der für den Faktor wesentlichen Items. Möglicherweise zeigen sich bei der Erhebung Ende der zweiten Klasse, bei der der ELFE als weiteres Verfahren zur Erfassung des sinnerfassenden Lesens eingesetzt wird, noch andere Zusammenhänge.

## 10. Reliabilität

Neben der Validität ist die Reliabilität eines der Hauptgütekriterien eines Tests. „Die Reliabilität eines Tests kennzeichnet den Grad der Genauigkeit, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird“ (Bortz, 196).

Für die Berechnung der Reliabilität eines Tests werden grundsätzlich drei Methoden unterschieden (vgl. Bühner, 155ff.):

- Konsistenzmethoden, zu denen die Testhalbierung sowie die Berechnung interner Konsistenz gehören
- Paralleltestmethode
- Retestmethode

Die Berechnung der internen Konsistenz wurde schon bei der jeweiligen Überprüfung des Testentwurfs in Kapitel 7 integriert, da die unterschiedlichen Entwurfsfassungen einer eigenen Reliabilitätsprüfung unterzogen wurden. So soll die interne Konsistenz in diesem Kapitel nur noch kurz Erwähnung finden.

Diese wurde zuerst mit der Originaldatei durchgeführt, bei der durch listenweisen Fallausschluss nur 110 der insgesamt 294 Fälle berücksichtigt wurden. Dabei ist Lambda 2 mit 0.967 hoch. Die durchschnittliche InterItemkorrelation (MIC) liegt mit 0.309 im geforderten Bereich zwischen 0.20 und 0.40. Nach durchgeführter Imputation wurde erneut eine Reliabilitätsprüfung mit insgesamt 1392 Fällen vorgenommen. Dabei ist die Reliabilität mit  $\lambda^2 = 0.957$  nach wie vor hoch, die durchschnittliche InterItemkorrelation (MIC) mit 0.261 im geforderten Bereich zwischen 0.20 und 0.40. Auch die Reliabilität der gekürzten Version des Fragebogens ist mit Lambda 2 von 0.949 nur unwesentlich geringer als die Reliabilität der Gesamtskala mit 0.967 und damit nach wie vor als hoch zu bewerten. Die durchschnittliche InterItemkorrelation (MIC) beträgt 0.293. Insgesamt ist die interne Konsistenz des Fragebogens damit gut. Nun stellt sich die Frage nach der Auswahl einer weiteren Methode zur Absicherung der Reliabilität.

Die Paralleltestmethode erfordert zwei Parallelformen eines Tests, die inhaltlich äquivalent sind, d.h. „Operationalisierungen desselben Konstrukts darstellen. Die Untersuchungsteilnehmer bearbeiten diese sog. Paralleltests in derselben Sitzung kurz hintereinander“ (Bortz et al., 2009, 197). Die Konstruktion von zwei Paralleltests ist sehr aufwändig und muss mehrere Schritte durchlaufen. Es müssen doppelt so viele Items

vorliegen, die das Zielkonstrukt beschreiben, wie für eine Testform benötigt werden. Diese Items müssen derselben Stichprobe vorgelegt und einer Itemanalyse unterzogen werden. Anschließend werden Itempaare gebildet, die sich in Schwierigkeit und Trennschärfe ähneln und in einem nächsten Schritt zufällig den beiden Testversionen zugewiesen werden. Ein solcher Aufwand ist in erster Linie dann gerechtfertigt, wenn „für praktische Zwecke tatsächlich zwei (oder auch mehr) äquivalente Testformen benötigt werden“ (ebd., 197). Dies ist für die hier vorliegende Studie nicht der Fall. Auch wäre eine Durchführung beider Testversionen kurz hintereinander bei einer Selbsteinschätzung auf Grund der großen Itemmenge kaum zumutbar.

Aus diesem Grunde wird hier die Berechnung der Retestreliabilität gewählt. „Zur Bestimmung der Retestreliabilität (Stabilität) wird derselbe Test derselben Stichprobe zweimal vorgelegt“ (ebd., 196). Mit der Retestmethode wird der Messfehler geschätzt, der sich zwischen zwei Messungen über ein bestimmtes Zeitintervall hinweg ergibt, weshalb die Retestreliabilität oft auch als Stabilität bezeichnet wird. Die Korrelation gibt an, „wie viel Prozent der Gesamtunterschiedlichkeit der Testergebnisse auf ‚wahre‘ Merkmalsunterschiede zurückzuführen sind“ (ebd.) und nicht auf Fehlereinflüsse. Dies ist im vorliegenden Forschungsprojekt nur mit den Probanden aus der KiSSES-Gruppe möglich, da diese eine ID angegeben haben im Gegensatz zur anonymisierten deutschlandweiten Befragung und so erneut befragt werden können. Selbstverständlich sind auch mit dieser Methode einige Probleme verbunden, die im Folgenden kurz angesprochen werden sollen.

### **1. Wahl des Zeitintervalls**

Es erhebt sich die Frage, wie viel Zeit zwischen den beiden Testungen sich als sinnvoll erweist, da bei kurzen Intervallen die erste Befragung noch gut erinnert werden kann. „In der Regel fällt also die Retestkorrelation geringer aus, je weiter zwei Testungen auseinander liegen“ (Bühner, 159). Da es sich in diesem Fall um einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung handelt, ist die Erinnerung an die Lösung von Testaufgaben, wie sie bei Wissens- oder Intelligenztests eine große Rolle spielen kann, durch die Subjektivität des Antwortverhaltens von geringerer Relevanz. Allerdings ist die Veränderung der Merkmalsausprägung über die Zeit in Abhängigkeit vom Zeitpunkt im Schuljahr und damit von der Entwicklung der Kinder (vgl. Punkt 2) auf jeden Fall zu berücksichtigen. Es wird der Abstand von genau einem

Schuljahr gewählt, so dass beide Befragungen im Herbst der aufeinander folgenden Kalenderjahre 2011 und 2012 und damit zu Beginn des Schuljahres erfolgen.

## **2. Stabilität des zu messenden Merkmals**

Das Konstrukt UquaS verändert sich sehr wahrscheinlich in Anhängigkeit von den Kindern und ihrer Entwicklung im Verlaufe der Klassenstufen. Da sich beispielsweise der Leselernprozess zu Beginn der zweiten Klasse in einem ganz anderem Stadium befindet als zu Beginn der ersten und auch die Sprachentwicklung der Kinder hoffentlich Fortschritte gemacht hat, ist die Wahrscheinlichkeit einer veränderten Merkmalsausprägung durchaus gegeben.

Der Unterricht zu Beginn von Klasse 1 wird folglich anders aussehen als der zu Beginn von Klasse 2. Die Bedarfe der Kinder sind abhängig von ihrer Lernentwicklung, so dass Lehrkräfte gefordert sind, Qualitätsmerkmale anzupassen. Allerdings wurden Items ausgewählt, die in der Regel im Laufe der Grundschulzeit, insbesondere der ersten beiden Schuljahre, von Belang sind. Für einige, wie z.B. Item 2, das nach dem Einsatz der Anlauttabelle fragt, gilt dies nicht, weshalb dieses Items beispielsweise aus der verbesserten Kurzversion des Fragebogens entfernt wurde.

Inwiefern die UquaS in der gemessenen Form und in der gegebenen Zeitspanne von Lern- und Übungseinflüssen unabhängig ist, ist offen und abhängig von Berufserfahrung.

## **3. Zeitpunkt**

Bei einer Testwiederholung nach einem Jahr besteht immer die Gefahr, dass Probanden aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr zur Verfügung stehen (Schwangerschaften, Umzug, Klassenwechsel etc.).

Dennoch wird aus oben genannten Gründen dieser Methode der Vorzug gegeben.

### **10.1. Fragestellung**

Mit dieser Erhebung soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern das Konstrukt der UquaS über die Zeit in der Selbsteinschätzung der Kolleginnen stabil bleibt. Mit Hilfe der Korrelation der Messwerte zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (Retestkorrelation) soll die Varianz der wahren Werte einer Person geschätzt werden. So können Hinweise gewonnen

werden, wie viel der Varianz zwischen den Personen durch tatsächliche Unterschiede in der UquaS bzw. durch Messfehler bestimmt wird.

### **10.2. Methode**

Derselbe Fragebogen, den die KiSSES-Kolleginnen zu Beginn des 1. Schuljahres der Kinder (Herbst 2011) ausgefüllt hatten, wurde ihnen, reduziert um die SOLL-Skala, nochmals unverändert vorgelegt. Auch diese Befragung erfolgte digital, d.h. der Bogen konnte nur online ausgefüllt werden. An der Darstellungsform wurde nichts geändert, obwohl einige Kolleginnen sie als schwer zu überblicken empfunden hatten. Die Skalierung, die beim Fragebogen an die Grundschullehrer (vgl. 7.6. Konstruktvalidität (divergent): Fragebogen an die Grundschullehrer) und bei der reduzierten Form (vgl. 7.5. Verbesserung des Instrumentes) schon verbessert worden war, blieb in der ursprünglichen Form erhalten, so dass keine Verschiebungen der Rückantworten durch inhaltliche oder formale Veränderungen des Fragebogens entstehen konnten.

Die Befragung erfolgte zu Beginn des 2. Schuljahres der Kinder (Herbst 2012), um einen ähnlichen Zeitpunkt im Schuljahresverlauf zu erfassen und dadurch zusätzliche Verschiebungen durch Veränderungen des Merkmals UquaS in Abhängigkeit von der Entwicklung der Kinder (Klassenstufe) zu vermeiden.

### **Stichprobe**

Von den zu diesem Zeitpunkt mit den Kindern der Kohorte 1 arbeitenden Lehrkräften, beantworteten 19 den Fragebogen erneut. Diese gegenüber der ersten Erhebung etwas geringere Stichprobe hängt in erster Linie mit Veränderungen in der Lehrerschaft der KiSSES-Gruppe zusammen sowie mit dem Ausscheiden einiger Klassen aus der Studie. Durch Elternzeit, Todesfall oder Umzug gab es zu Beginn der zweiten Klasse einige personelle Veränderungen. Die neu hinzu gekommenen Lehrkräfte füllten zwar den Fragebogen aus, konnten aber bei der Berechnung der Retestreliabilität nicht berücksichtigt werden.

15 Rückmeldungen kamen von SOL, 4 von GSL. Die Anzahl fehlender Werte war insgesamt geringer. Es gab keine Rückmeldung mit mehr als 10 fehlenden Werten. Allerdings enthielten 2 der 19 Rückmeldungen bei der ersten Befragung 10 oder mehr fehlende Werte (vgl. Kapitel 9.2.1 Stichprobe), so dass die Berechnung der Retestreliabilität einmal mit allen 19

Rückmeldungen, einmal nur mit 17 erfolgte, da diese beiden Bögen auf Grund der hohen Anzahl fehlender Werte bei der ersten Befragung das Ergebnis verzerren können.

### Auswertung

„Die Retestreliabilität ist definiert als Korrelation (...) beider Messwertreihen“ (Bortz, 196).

Nun erhebt sich die Frage, welche Messwerte dieser Korrelation zugrundegelegt werden sollen. In unseren Fall wird auf den Gesamtscore, d.h. die Summe aller Items

zurückgegriffen, da sie am ehesten das Ergebnis des gesamten Fragebogens widerspiegelt.

Folglich wird die Gesamtsumme der 1. Befragung sowie die Gesamtsumme der 2. Befragung der oben genannten 19 Probanden berechnet und miteinander korreliert. Dabei muss jeweils die Anzahl fehlender Werte berücksichtigt werden, die zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten durchaus verschieden sein können.

Das Ergebnis der Befragung einschließlich der Anzahl fehlender Werte ist in folgender Tabelle dargestellt:

<b>anonymisierte-ID</b>	<b>Summe IST Klasse 2</b>	<b>fehlende Werte IST</b>	<b>Summe IST Klasse 1</b>	<b>Fehlende Werte</b>	<b>Diff Klasse 1 und 2</b>
GS-5-1a	198	8	197	8	-1
SO-4-1g	277	0	218	13	-59
SO-4-1f	225	0	223	0	-2
GS-2-1a	210	2	225	7	15
GS-5-1b	250	3	240	10	-10
SO-10-1b	273	0	240	7	-33
SO-7-1a	263	0	243	0	-20
SO-8-1c	233	1	249	0	16
SO-3-1b	267	1	253	5	-14
SO-8-1 a	228	0	255	0	27
GS-7-1	278	1	259	4	-19
SO-3-1c-1	236	1	262	1	26
GS-9-1b	262	0	266	2	4
SO-9-1	277	8	271	6	-6
SO-3-1d	295	0	280	0	-15
SO-6-1b	264	0	287	2	23
SO-8-1d	291	0	288	5	-3
SO-3-1c-2	317	0	313	3	-4
SO-10-1 a	353	2	330	0	-23

**Tabelle 88: Summenvergleich LeFraU-S zu T1 und T2**



### 10.3. Ergebnisse

Die Berechnung der Korrelation ergibt unter Berücksichtigung aller 19 Rückmeldungen  $r[19]=0.818$ , unter Auslassung der beiden mit 10 und mehr fehlenden Werten  $r[17]=0.889$ . Der Messfehler, der sich über die Zeit ergeben kann, beträgt demnach 11%, während knapp 89% der Varianz auf wahre Merkmalsunterschiede zurückgehen.

**Deskriptive Statistiken**

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Gesamtsumme IST Klasse 1	261,2353	32,79201	17
Gesamtsumme IST Klasse 2	262,9412	39,28656	17

**Tabelle 89: Gesamtsumme IST Klasse 1 und 2**

**Korrelationen**

		Gesamtsumme IST Klasse 1	Gesamtsumme IST Klasse 2
Gesamtsumme IST Klasse 1	Korrelation nach Pearson	1	,889**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	17	17
Gesamtsumme IST Klasse 2	Korrelation nach Pearson	,889**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	17	17

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Tabelle 90: Korrelation der Gesamtsummen**

### 10.4. Interpretation

Wie im vorangegangenen Kapitel 7.2.4.2. schon deutlich wurde, ist die interne Reliabilität gemessen mit Guttman's Lambda 2 mit 0.967 als hoch zu bewerten, die Retestreliabilität der Gesamtsumme mit  $r=0.889$ ,  $p=.000$  zumindest als mittelmäßig. Damit misst der Fragebogen recht zuverlässig das Konstrukt UquaS in der Selbsteinschätzung. Diese ist über die Zeitspanne von einem Jahr hinweg relativ stabil, auch unter den veränderten unterrichtlichen Erfordernissen der Klasse 2 im Vergleich zu Klasse 1. Der Mittelwert der Gesamtsumme der Stichprobe unterscheidet sich kaum und bleibt mit 262,94 nur etwas über dem der 1. Befragung.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es sich mit  $N=17$  um eine recht kleine Stichprobe handelt, bei der darüber hinaus nicht alle Datensätze vollständig sind. Die fehlenden Werte

wurden bis zu einem gewissen Grade toleriert, so dass sie durchaus Einfluss auf die Ergebnisse nehmen. Die Stabilität der gemessenen Merkmale über die Zeit ist auf diesem Hintergrund zu beurteilen sowie unter Berücksichtigung der sich verändernden Erfordernisse bei zunehmender Entwicklung der Kinder.

## 11. Objektivität

Die Objektivität gibt das Maß der Unabhängigkeit der Testergebnisse von den verschiedenen Untersuchern sowie den auswertenden Personen an. Die Sicherung der Objektivität ist bei einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung kein einfach zu lösendes Problem, da die Untersucher die zu untersuchenden Personen selbst sind. Es ist nicht möglich, dass mehrere Personen dieselbe Einschätzung vornehmen, ohne dass die Selbst- zur Fremdeinschätzung würde und damit zu einem anderen Verfahren, so dass die Objektivität nicht wirklich geprüft werden kann. Lediglich die Selbsteinschätzung zu unterschiedlichen Zeiten zu wiederholen (vgl. Retestreliabilität), ist möglich. Die Retestreliabilität hat sich als zufriedenstellend erwiesen. Dieses Kapitel dient einerseits der Einschätzung der Objektivität des bisher eingesetzten Verfahrens LeFraU-S, andererseits weiteren Überlegungen zur Verbesserung der Objektivität sowie zur Objektivität eines möglichen Fremdeinschätzungsbogens.

Bezüglich der **Durchführungsobjektivität** ist sicherzustellen, dass „das Testergebnis der Probanden vom Untersuchungsleiter unbeeinflusst“ (Bortz et al., 2009) bleibt. Dies wird in der Regel durch ein Testhandbuch mit Hinweisen zur Durchführung sichergestellt. Da bei einem Fragebogen zur Selbsteinschätzung Proband und Untersuchungsleiter dieselbe Person sind, ist das Ergebnis immer subjektiv geprägt.

Die Durchführungsobjektivität konnte nur insofern sichergestellt werden, dass der Fragebogen zu einem festgelegten Zeitpunkt im Schuljahr an alle Beteiligten mit derselben Instruktion versendet wurde. Auf Grund des Fragebogencharakters sind die Testinstruktionen sehr knapp. Allerdings bieten die im Fragebogen genannten Items immer Möglichkeiten zur Interpretation, denen mit möglichst präzisen Formulierungen zu begegnen versucht wurde. Die Skalierung der Häufigkeiten wurde deshalb nicht auf die unspezifische Version (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft, immer) beschränkt, sondern durch konkrete Häufigkeitsangaben ergänzt (einmal im Jahr, mehrmals im Halbjahr, mehrmals im Monat, mehrmals in der Woche, mehrmals am Tag, mehrmals pro Schulstunde). Dennoch bleibt ein gewisser Spielraum offen, insbesondere auch dadurch, dass sich die Selbsteinschätzung auf einen längeren Zeitraum bezog und teilweise eine Durchschnittsschätzung erforderte. Hier ist eine klare Angabe der Zeitspanne nötig. Mit ‚täglich‘ wurde ein Schulvormittag mit durchschnittlich fünf Unterrichtsstunden definiert.

---

Auch die Klassenstufe ist hier von Relevanz, da sich unterrichtliche Ausgestaltung stets am Entwicklungsstand der Kinder orientiert. Bei der Datenerhebung im Rahmen dieser Arbeit war der Zeitraum der Beurteilung das erste Schulhalbjahr der 1. bzw. der 2. Klasse.

Grundsätzlich ist der vorliegende Fragebogen in erster Linie für den Einsatz in den ersten beiden Schuljahren im Rahmen des Anfangsunterrichtes geeignet.

Hilfestellungen oder Antworten auf Rückfragen konnten von außen nicht gegeben werden.

Jeder Proband war aufgerufen zu entscheiden, wie häufig er die genannten Aspekte im Unterricht umsetzt und konnte dafür eine beliebig lange Zeitspanne investieren, die nicht kontrollierbar ist.

Die **Auswertungsobjektivität** war während der hier vorgestellten Untersuchung dadurch sichergestellt, dass nur die Autorin die Auswertung aller Fragebögen vorgenommen hat. Die Rückmeldungen wurden nach einem festgelegten Schema umkodiert. Mit zunehmender Häufigkeit wurde ein höherer Punktwert vergeben.

Insgesamt ist die Auswertungsobjektivität durch eine geringe Komplexität gekennzeichnet und somit offensichtlich gegeben. Es handelt sich um eine einfache Umkodierung der angegebenen Häufigkeiten in Punktwerte, wobei diese je Kategorie klar festgelegt sind.

Dann ist zu entscheiden, ob eine Gesamtsumme gebildet werden bzw. auch zusätzliche Teilsummen für einzelne Faktoren (Subtests) errechnet werden sollen. Auch eine

Profilbildung anhand der Einzelitems wäre möglich, die in der hier vorliegenden Untersuchung nicht genutzt wurde, allerdings für die Selbsteinschätzung im Rahmen von Selbstevaluationsprozessen an Schulen für die Teilnehmenden von Interesse sein könnte.

Grundsätzlich ist der Umgang mit Sonderfällen zu berücksichtigen. Dazu gehören beispielweise Items mit mehr als einem Kreuz, Kreuzen zwischen den Kategorien oder aber fehlenden Angaben. Die ersten beiden Problemfälle traten auf Grund der digitalen Form des Fragebogens nicht auf. Es konnte nur eine Kategorie je Item gewählt werden. Bei einer Papierversion müsste darauf hingewiesen werden, dass eine Auswertung unter diesen Umständen nicht möglich ist.

Im Falle fehlender Antworten bei einzelnen Items wurde der Weg gewählt, eine bestimmte Anzahl zu tolerieren, die bei der Kurzversion des Fragebogens auf maximal sechs Werte festgelegt wurde. Fehlende Werte stellen nur ein Problem dar, wenn ein Gesamtscore oder

---

Skalensummen gebildet werden, um mit einer vorliegenden Normierung verglichen zu werden. Für eine Profildarstellung wären sie nicht von derselben Relevanz.

Eine kritische Stelle war darüber hinaus die Kategorie ‚Nicht zu beantworten‘ im Bogen der Sonderpädagogen bzw. ‚Weiß ich zu wenig drüber‘ im Bogen der Grundschulpädagogen, die inhaltlich unterschiedlich waren und deshalb verschieden umkodiert wurden (vgl. 7.2.4.1. Itemkodierung und Schwierigkeitsanalyse und 7.6.2. Methode). Diese Kategorie wird zukünftig mit der Formulierung ‚weiß ich zu wenig drüber‘ benannt und in der Auswertung identisch mit der Kategorie ‚nie‘ bewertet, da davon auszugehen ist, dass der Einsatz der dem Probanden selbst wenig bekannten Unterrichtsmethoden etc. eher nicht stattfinden wird.

Die Auswertung für den Selbsteinschätzungsbogen folgte den hier genannten Werten, die auch in Zukunft beibehalten werden können:

Nie:	keinmal – 1 mal im Jahr	= 1
Selten:	mehrmals im Halbjahr	= 2
Gelegentlich:	mehrmals im Monat	= 3
Oft:	mehrmals in der Woche	= 4
Sehr oft:	mehrmals am Schultvormittag	= 5
Immer:	mehrmals pro Schulstunde	= 6
Weiß ich zu wenig drüber		= 1

Für einen breiteren Einsatz des Verfahrens müsste die Umkodierung der Häufigkeitsentscheidungen in einem Testhandbuch genau erläutert werden, damit jeder für sich den Bogen nach vergleichbaren Kriterien auswerten kann.

Um auch die **Interpretationsobjektivität** auf Dauer sicherzustellen, ist in der Regel eine Normierung des Verfahrens notwendig, die eine ausreichend große Normstichprobe erfordert. Statt individueller Deutungen ist die Interpretation anhand vorgegebener Vergleichswerte möglich. Diese wäre anhand der vorliegenden Daten möglich, allerdings ist die Stichprobe der Sonderschullehrkräfte mit knapp 300 Bögen nicht sehr groß, weshalb für die weitere Verwendung des Fragebogens nur Vergleichswerte für GSL und SOL berechnet werden.

Grundlage dafür wäre der nach der zweiten Faktorenanalyse (vgl. Kapitel 7.5. Verbesserung des Instrumentes) reduzierte Fragebogen mit 44 Items, wie er in Anhang 3 vorliegt.

---

Allerdings wird im Bereich der Unterrichtsentwicklung auch vielfältig mit nicht normierten Verfahren gearbeitet (z.B. EMU von Helmke, 2011). Hier ist die Interpretation dessen, was das vorliegende Ergebnis bedeutet, wesentlich offener. Es geht nicht um eine Einordnung des Probanden in eine Vergleichsgruppe, von der Normen vorliegen, sondern beispielsweise, wie im Falle von EMU, um das Ziel intraindividuelle Veränderungsprozesse bzw. um die Einordnung eigener Einschätzung in die der anderen Beteiligten (Schüler, Kolleginnen). Ein Computerprogramm visualisiert die eigene Einschätzung im Vergleich zu der der anderen Beteiligten und bildet jeweils einen Durchschnittswert der beteiligten Gruppen (Schüler, Kollegen). Außerdem stellt das Programm von EMU das individuelle Urteil dem Durchschnittsprofil der Gesamtgruppe gegenüber. Betrachtet wird stets das Profil der einzelnen Items in den vier fachrichtungsübergreifenden Prozessmerkmalen Aktivierung, effiziente Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, lernförderliches Klima und Motivierung. Hinzu kommt ein Bilanzbereich. Summenwerte werden nicht gebildet, der Vergleich erfolgt über die Profile. Anhand dieser Profile können positive Werte (hohe Zustimmung) von weniger positiven (geringe Zustimmung) unterschieden und Entwicklungsbereiche abgeleitet werden. Grundlage dafür ist nicht die Häufigkeit des Einsatzes, sondern der Grad der Zustimmung zum Auftreten der einzelnen Items (z.B. ‚Es gab anschauliche Beispiele.‘) überhaupt. Für diese evidenzbasierten Methoden der Unterrichtsdiagnostik (EMU) liegen lediglich Interpretationshinweise für einen Vergleich zwischen zwei Messzeitpunkten vor (Helmke, 2011).

Die Maßnahmen zur Sicherung der Interpretationsobjektivität hängen folglich ganz entscheidend mit den Zielsetzungen des Verfahrens zusammen. EMU soll der Unterrichtsentwicklung ganzer Schulen dienen, deren gesamtes Kollegium sich an der Diagnostik beteiligen sollte. Aus dieser können Maßnahmen für das Kollegium der betreffenden Schule abgeleitet werden, wie z.B. schulinterne Fortbildungen, Lehrerverhaltenstrainings, Coachingmethoden, Training des Umgangs mit Disziplinproblemen, Förderung von Methodenkompetenzen, etc. Neben der quantitativen Darstellung von Veränderungen soll der Abgleich der Selbsteinschätzungen mit anderen Sichtweisen und das Gespräch darüber Gelegenheit bieten, sich eigener Erklärungen und Verhaltensmuster klar zu werden. Der kollegiale Austausch soll subjektive Theorien bewusst und so der eigenen Kontrolle zugänglich machen. Dies wird als eine günstige Voraussetzung für Veränderungsprozesse betrachtet.

---

Pietsch et al. (2008) weisen darauf hin, dass zusätzlich zu den Evaluationsergebnissen Möglichkeiten der Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt werden sollten, damit Veränderungsprozesse zielgerichtet in die Wege geleitet werden können. Dies gilt einerseits für die Entwicklung von Schulen, andererseits aber auch für die persönliche Weiterentwicklung. Unterzieht sich eine Lehrkraft der Selbsteinschätzung des Unterrichts, genügt es kaum zu wissen, dass die Qualität des eigenen Unterrichts unterdurchschnittlich ausfällt, sondern bedarf genauerer Hinweise zur Interpretation dieses Ergebnisses und zur Weiterentwicklung. Grundlage hierfür kann das dem Fragebogen LeFraU-S zugrunde liegende theoretische Modell des Unterrichts sein, das ein konzeptionelles Best-Practice-Modell darstellt und durch die genauere Analyse von Optimalklassen der Studie untermauert werden könnte.

Um die Frage der Interpretationsobjektivität klären zu können, bedarf es folglich weiterer Überlegungen, welche Bedeutung der LeFraU-S für eine weitere Nutzung haben kann. Diese sollen in Kapitel 13 etwas genauer ausgeführt werden.

Es wird deutlich, dass für die Absicherung des Gütekriteriums der Objektivität zur weiteren Verwendung des LeFraU-S noch einige Fragen offen sind. Allerdings kann für die hier vorliegende Arbeit gesagt werden, dass Durchführungs- und Auswertungsobjektivität nach Möglichkeit sichergestellt waren.

## 12. Zusammenfassung und Gesamtdiskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, im Rahmen des Forschungsprojektes KISSES-Proluba ein Instrument zu entwickeln, das die Besonderheiten des Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder erfassen kann, um so einen der vielen möglichen Einflussbereiche auf die Entwicklung der Kinder (vgl. Abbildung 8) kontrollieren zu können. Neben den Rahmenbedingungen und den Eingangsvoraussetzungen der Schüler ist das Unterrichtsangebot eine wesentliche Einflussvariable. Dies hat sich sowohl in der allgemeinen Unterrichtsforschung als auch in Studien zu Kindern mit Beeinträchtigungen gezeigt (vgl. Kapitel 4.1.). Allerdings erwies sich bei Kindern mit Sprachbehinderungen eine gewisse Spezifik der Intervention bezogen auf die Art der sprachlichen Beeinträchtigung als notwendig für eine positive Entwicklung (z.B. Motsch 2004, Schöler et al. 2005, Schakib-Ekbatan et al. 2007 u.a.). Die Annahme liegt nahe, dass dies auch für die Entwicklung im Lese-Rechtschreibprozess sowie für mathematisches Lernen gilt, das wie alles schulische Lernen stark sprachlich geprägt ist. Um keine möglicherweise wesentlichen Aspekte für eine positive Schulleistungsentwicklung zu vernachlässigen, wurde ein breites Konstrukt ‚guten Unterrichts‘ der Instrumentenentwicklung zugrunde gelegt. In dieses gingen als wesentlich erachtete Lehrerkompetenzen ein (Weinert, 2001, Hamre et al. 2009), eine Topologie des Professionswissens (Bromme et. al, 2004), Prozessmerkmale des Unterrichts (Helmke, 2009 u.a.) sowie Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts (vgl. Kapitel 5). Diese wurden gewichtet und durch niedrig-inferente Items konkretisiert, bevor sie den Lehrkräften zur Selbsteinschätzung vorgelegt wurden. An dieser Stelle sollen zusammenfassend sowohl die Wahl der Methoden als auch die formulierten Hypothesen kritisch beleuchtet und Schlussfolgerungen für unterrichtliches Handeln mit sprachbeeinträchtigten Kindern gezogen werden.

### 12.1. Diskussion der Hypothesen

Ausgehend von bisherigen Erkenntnissen über die Qualität von Unterricht allgemein und den Ansprüchen eines sprachheilpädagogischen Unterrichts im Besonderen wurden in Kapitel 6.1. drei Hypothesen formuliert, die an dieser Stelle nochmals zusammenfassend betrachtet werden sollen.



**Unterschiedshypothese 1** postulierte einen Unterschied zwischen Merkmalen eines ‚allgemein guten‘ Unterrichts und denen eines ‚guten‘ Unterrichts für sprachbeeinträchtigte Kinder.

Aus diesem Grund wurde nach Sichtung der Fachliteratur versucht, die für die Beschulung von Kindern mit SSES möglicherweise bedeutsamen Prozessmerkmale eines sprachheilpädagogischen Unterrichtsangebotes herauszukristallisieren. Dazu wurden in einem ersten Schritt Experten der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung sowie die in Fort- und Weiterbildung tätigen Kolleginnen und Kollegen befragt. Diese sprachen den Kompetenzen der Lehrperson und den damit verbundenen fachspezifischen Prozessmerkmalen des Unterrichts hohes Gewicht zu und bestätigten damit die Ergebnisse internationaler Forschungsbemühungen (Hattie, 2009). Die Merkmale, die die Experten als bedeutsam erachteten, wurden in den Lehrerfragebogen aufgenommen und von den Praktikern in der Häufigkeit ihrer Umsetzung in ihrem Alltag eingeschätzt. Dabei wurde diesen Prozessmerkmalen auch von Seiten der Praktiker eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen, die sich in der Häufigkeit der Umsetzung der einzelnen Aspekte im Unterricht offenbarte. Gefragt nach dem ‚SOLL-Zustand‘, hielten die Praktiker sogar noch einen häufigeren Einsatz für sinnvoll als es der angegebene ‚IST-Zustand‘ möglich macht.

Die genannten Merkmale lassen sich im Rahmen einer Faktorenanalyse zu neun wesentlichen Faktoren zusammenfassen. In vier dieser Faktoren (Einsatz sprachbegleitender Hilfen, Einsatz sprachtherapeutischer Phasen, semantisch-kognitive Sicherung, diagnostische Fundierung) gehen Items eher spezifisch sprachheilpädagogischen Unterrichts ein, fünf Faktoren (Schülerorientierung, Klassenführung, wertschätzende Kommunikation, Strukturierung, Differenzierung) werden eher aus Items gebildet, die auch für ‚allgemein guten‘ Unterricht bedeutsam sind. Die Faktoren ‚allgemein guten‘ Unterrichts scheinen bei der Beschulung von KiSSES eine spezifische Ausgestaltung zu erfahren, wie die Zuordnung einzelner Items zeigt. Hier wird deutlich, dass der Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern sich zwar an den Prinzipien eines ‚allgemein guten‘ Unterrichts orientiert, diesen aber durchaus spezifisch umsetzt.

Im Vergleich der Selbsteinschätzung des Unterrichts durch die GSL und die SOL zeigen sich deutliche Unterschiede, die bei über der Hälfte der Items, in der Gesamtsumme sowie bei sieben der neun Faktoren signifikant werden. Sowohl die spezifisch sprachheilpädagogischen

Bereiche, wie der Einsatz sprachtherapeutischer Phasen oder sprachbegleitender Hilfen, als auch Faktoren ‚allgemein guten‘ Unterrichts wie Differenzierung und Strukturierung unterscheiden sich deutlich zwischen den Gruppen. Der auf individuelle Bedürfnisse sprachbeeinträchtigter Kinder ausgerichtete Unterricht zieht offensichtlich auch eine ‚Verbesserung‘ einiger Aspekte allgemein guten Unterrichts nach sich. Die Faktoren ‚Schülerorientierung‘ und ‚Klassenführung‘ hingegen unterscheiden sich nicht zwischen den Gruppen. Damit erweisen sich die von Klieme (2006) als grundlegend für jeden Unterricht bezeichneten Dimensionen (vgl. Kapitel 7.3.5. Interpretation) auch für den Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern als in gleicher Weise bedeutsam. Erst auf der Grundlage einer funktionierenden Klassenführung und einer Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler können andere Faktoren möglicherweise wirksam werden.

Ebenfalls signifikant erweist sich der Unterschied zwischen den Gruppen der GSL und SOL in der Gesamtsumme der Items, so dass die aufgeworfene Unterschiedshypothese, beurteilt nach Selbsteinschätzung der Praktiker mit dem vorliegenden Instrument und unter Berücksichtigung der methodisch kritischen Aspekte (vgl. Kapitel 13.2.), als bestätigt angenommen werden kann.

Es wäre wünschenswert, diese Ergebnisse noch durch eine Fremdeinschätzung zu objektivieren. Nach den wenigen Rückmeldungen von denjenigen, die sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzung vorgenommen haben, zeigt sich keine Tendenz zur ‚Überschätzung‘ des eigenen Unterrichts, wobei hier selbstverständlich zu berücksichtigen ist, dass diejenigen, die sich für eine solche Fremdeinschätzung zur Verfügung stellen, eher nicht zu einer solchen Personengruppe gehören. Grundlage für eine breiter angelegte Fremdeinschätzung könnte der in diesem Forschungsprojekt entwickelte Beobachtungsbogen werden, der von einigen Kolleginnen der KiSSES-Studie erprobt wurde (vgl. Kapitel 7.7.). Hiermit würden auch Vergleiche zwischen GSL und SOL durch externe Beobachter möglich.

Die Annahme, die genannten Qualitätsmerkmale stünden in positivem Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulleistungen der Kinder im Lesen bzw. in Mathematik, wurde als **Zusammenhangshypothese 2** formuliert.

Um sie zu überprüfen, wurde die schulische Entwicklung der sprachbeeinträchtigten Kinder im Laufe des ersten Schuljahres anhand der Ergebnisse im Lesen durch den WLLP-R sowie in Mathematik durch den Demat 1+ gemessen.

Betrachtet man die 18 untersuchten Sonderschulklassen in ihrer Entwicklung, so können deutliche Unterschiede von mehr als einer Standardabweichung hinsichtlich der Klassenwerte im WLLP-R und im Demat 1+ im Vergleich der besten und der schwächsten Klassen festgestellt werden. Obwohl die sprachbeeinträchtigten Kinder im Durchschnitt um mehr als eine Standardabweichung unter den Kindern mit typischer Sprachentwicklung liegen, gibt es zwischen einzelnen Klassen an den Sfs nennenswerte Unterschiede.

Die Ergebnisse der Klassenverfahren korrelieren jeweils hoch miteinander und machen deutlich, dass die Schulleistung in einem der Bereiche hoch ist, wenn dies auch in einem anderen Bereich der Fall ist. Dieser Zusammenhang wurde schon mehrfach in Studien belegt (vgl. Kapitel 3), wobei es unterschiedliche Erklärungshypothesen gibt. Es ist zu vermuten, dass die Lernvoraussetzungen der Kinder eine wesentliche Rolle spielen und teilweise mächtiger sind als der Einfluss des Unterrichts oder der Rahmenbedingungen. Andererseits scheint es manchen Lehrkräften zu gelingen, die Kinder trotz ungünstiger Eingangsvoraussetzungen zu durchschnittlichen Schulleistungsergebnissen zu verhelfen.

Als Wert für die unterrichtliche Qualität wurde die Gesamtsumme aller Items sowie die Faktorsummen der Selbsteinschätzung der jeweiligen Klassenlehrerin herangezogen. Die Werte anderer Lehrkräfte, die darüber hinaus noch in den Klassen tätig waren, wurden nicht berücksichtigt, da sie nur teilweise vorlagen. Außerdem sind die Zeiten, in denen diese in der Klasse eingesetzt waren, und damit der Einfluss auf den Unterricht teilweise geringer. So liegt der Analyse der Wert der Lehrkraft zugrunde, die in der Regel am häufigsten in der Klasse unterrichtet. Die Ergebnisse sind auf Grund der kleinen Stichprobe, der methodischen Problemstellen und der exemplarischen Auswahl der Testverfahren vorsichtig zu betrachten.

Es zeigen sich signifikante Korrelationen der Gesamtsumme des LeFraU-S mit der Schulleistungsentwicklung in Mathematik gemessen mit dem Demat 1+. Für die Entwicklung im Lesen, gemessen mit dem WLLP-R, können diese Zusammenhänge nicht in gleicher Weise festgestellt werden. Allerdings ändert sich das Bild auf Ebene der Faktoren. Hier ist insbesondere Faktor 6 ‚sprachbegleitende Hilfen‘ hervorzuheben. Die Korrelation dieses Faktors mit der Leseentwicklung ist bei den berücksichtigten Klassen gut, mit der mathematischen Leistung sogar hoch einzuschätzen und in beiden Fällen signifikant.

Mögliche Gründe für diese Ergebnisse wurden in Kapitel 9.4. schon angesprochen. Auch zeigt sich, dass die ca. 13% besten Klassen (2 der insgesamt 15 mit gültigen Fragebögen) im WLLP-R von einer Lehrerin geführt wurden, deren Selbsteinschätzung im obersten Quartil liegt, die beiden schwächsten Klassen hingegen von Kolleginnen, deren Selbsteinschätzung im untersten bzw. im mittleren Quartil liegt. Eine solche Übereinstimmung kann im mittleren Bereich der Selbsteinschätzungsergebnisse nicht festgestellt werden, wobei hier methodische Schwächen zu berücksichtigen sind (vgl. Kapitel 12.2. Methodenkritik)!

Die angenommene Hypothese kann durch die Zusammenhänge zwischen den hier gemessenen Aspekten der UquaS und der Entwicklung der Kinder teilweise bestätigt werden. Die Zusammenhänge der Gesamtsumme des LeFraU-S sowie der Faktorsummen mit der Entwicklung der Kinder sind durchweg positiv, aber nur teilweise signifikant. Ganz offensichtlich ist der Zusammenhang einzelner unterrichtlicher Aspekte, insbesondere der fachspezifischen, mit der Schulleistungsentwicklung der Kinder stärker. Hier wäre eine Betrachtung der Korrelationen Ende der zweiten Klasse interessant, um eine Stabilität der Zusammenhänge über die Zeit feststellen zu können, sowie eine Bestätigung der Ergebnisse anhand einer größeren Stichprobe. Dabei könnten Zusammenhänge, die sich hier nicht gezeigt haben, gegebenenfalls deutlicher zum Tragen kommen.

Die **Unterschiedshypothese 3**, dass die sprachbeeinträchtigten Kinder mit ungünstigeren Entwicklungen in den Lese-Schreibprozess starten als sprachlich normal entwickelte Kinder, konnte in der vorliegenden Stichprobe anhand des MÜSC bestätigt werden.

Die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen wie auditives Gedächtnis (gemessen über das Zahlen-Nachsprechen des K-ABC bzw. das Nachsprechen sinnloser Wörter des SETK sowie das Nachsprechen von Sätzen) und grammatikalische Kompetenzen (gemessen über die Pluralbildung) sind Einschlusskriterien der Studie und folglich bei der Gruppe der KiSSES auffällig, während sie bei den KiTSE unauffällig sind. Sie haben vermutlich einen nicht geringen Einfluss auf die Eingangsvoraussetzungen im Bereich der phonologischen Bewusstheit, gemessen mit dem MÜSC.

Während etwa 27% der KiSSES und non-KiSSES ein erhöhtes Risiko für Probleme im Schriftspracherwerb mit sich bringen, sind es nur knapp 4% der KiTSE. Diese Unterschiede in den Lernvoraussetzungen spiegeln sich in den Schulleistungsergebnissen am Ende der 1. Klasse wider. Sowohl im Lesen als auch in Mathematik erreichen die sprachbeeinträchtigten

Kinder signifikant schlechtere Ergebnisse als die KiTSE. Allerdings gibt es zwischen den Klassen deutliche Unterschiede. Im Durchschnitt gelingt es nicht, die ungünstigen Lernvoraussetzungen durch unterrichtliches Handeln auszugleichen, im Einzelfall hingegen schon. Es wäre interessant, diese Best-Practice-Klassen genauer zu beobachten, um einen konkreteren Einblick in das unterrichtliche Handeln der betreffenden Lehrpersonen zu gewinnen als es ein Fragebogen ermöglicht.

Es liegt nahe, dass die ungünstigeren Eingangsvoraussetzungen der Schüler auch ein besonderes methodisch-didaktisches Vorgehen im Unterricht sowie gegebenenfalls zusätzliche Maßnahmen über den Unterricht hinaus erfordern.

### **12.2. Methodenkritik**

Das Vorgehen zur Konstruktion des vorliegenden Verfahrens LeFraU-S birgt viele Problemstellen, die im Verlaufe der Arbeit immer wieder Erwähnung fanden. Hier sollen die Wesentlichsten nochmals zusammenfassend dargestellt werden.

Da zu Beginn der Studie KiSSES-Proluba kein Instrument vorlag, das erwiesenermaßen wirksame Faktoren sprachheilpädagogischen Unterrichts misst, wurde ein mehrschrittiges Vorgehen gewählt, das zuerst die Frage beantworten sollte, welche dies denn sein könnten. Nach Literaturstudium und Gewichtungen im Forschungsteam wurde ein Expertenfragebogen konzipiert, der eine Hierarchisierung der in Forschung und Theorie als wesentlich erachteten Merkmale verlangte. Die durch die Experten vorgenommene Schwerpunktsetzung diente als Grundlage der Konzeption des Lehrerfragebogens LeFraU-S. Die Items waren auf dem Hintergrund der Hierarchisierung nach Bedeutsamkeit für sprachbeeinträchtigte Kinder so angelegt, dass eine hohe Zustimmung von Seiten der Sprachheilpädagogen zu erwarten war. Dies bestätigte einerseits die theoretischen Vorannahmen, ging aber zu Lasten der Differenzierungsfähigkeit des Instrumentes. Im Laufe des Konstruktionsprozesses entstanden mehrere Problemstellen, die nicht immer methodisch sauber gelöst werden konnten:

- Das Skalenniveau des Selbsteinschätzungsbogens ist, wie bei allen Fragebögen, nicht wirklich intervallskaliert, so dass eine Summenbildung streng genommen nicht möglich ist. Dennoch wurden Gesamtscore bzw. Faktorsummen gebildet, die Grundlage der weiteren Berechnungen sind.

- In Ermangelung anderer Instrumente, die wesentliche Aspekte sprachheilpädagogischen Unterrichts messen, war die Sicherung der Konstruktvalidität durch Korrelation mit ähnlichen Instrumenten nur schwer möglich.
- An die Grundschullehrer ging nur die IST-Skala, nicht die SOLL-Skala, was inhaltlich sinnvoll ist, methodisch aber nicht exakt vergleichbar mit dem Bogen an die SOL ist. Dies kann evtl. ein etwas verändertes Antwortverhalten nach sich ziehen, wie z.B. eher sozial erwünschte Antworten.
- Die Kategorien der Fragebögen an GSL und SOL waren etwas anders benannt (z.B. ‚einmal - mehrmals am Tag‘ statt ‚mehrmals am Tag‘), so dass die GSL eine höhere Chance hatten, bessere Ergebnisse zu erzielen.
- Die Kategorie ‚Nicht zu beantworten‘ musste als fehlender Wert gewertet werden und war nicht exakt mit der im Bogen an die GSL identisch.
- Eine gewisse Anzahl an fehlenden Werten wurde toleriert, um die Stichprobe nicht zu sehr zu reduzieren. Diese können zu erheblichen Summenunterschieden führen, so dass es durch die teilweise geringen Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Sonderschullehrer hier schnell zu Verschiebungen in der Rangfolge kommen kann.
- Die Rückmeldungen der gekürzten Form des LeFraU-S wurden auf Grund der geringen Fallzahl zu den Rückmeldungen der Langform hinzugenommen, obwohl die gekürzte Form möglicherweise auch Einfluss auf das Antwortverhalten hat (andere Reihung der Items, geringerer Zeitaufwand etc.) und so zu anderen Ergebnissen führt.
- Eine Absicherung des Faktorenmodells mit einer größeren Stichprobe war auf Grund der geringen Anzahl an Rückmeldungen in der zweiten Erhebung nicht möglich.
- Die Stichprobe, anhand derer die Kriteriumsvalidität überprüft wurde, war mit 15 Klassen nicht sehr groß. Möglicherweise werden hier vorhandene Zusammenhänge nicht sichtbar. Es können aber zusätzlich die Werte einzelner Kinder zugrundegelegt werden.
- Zur Überprüfung der Entwicklung der Kinder wurden nur ausgewählte Schulleistungsverfahren herangezogen, die sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung blieb unberücksichtigt.

Die hier genannten Aspekte haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie machen allerdings die methodischen Schwierigkeiten der Konstruktion eines Instrumentes deutlich, das einen derart komplexen Gegenstandsbereich, wie ihn der Unterricht darstellt, zu messen beansprucht. Dies ist immer nur beispielhaft und damit in bewusst gewählten Auszügen möglich. Insbesondere der Anspruch, die Grundlage für eine Normierung zu schaffen, ist auf diesem Hintergrund nicht leicht zu erfüllen. Dennoch ist ein Fundament gelegt, das, durch

weitere methodische Schritte ergänzt, wesentliche Prozessmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern an unterschiedlichen Lernorten erfassen kann.

### **12.3. Schlussfolgerungen**

Betrachtet man nicht nur die quantitativen, sondern auch die qualitativen Ergebnisse genauer, so ist es für die Sicherung qualitativ hochwertigen Unterrichts aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte entscheidend, dass sie sich kompetent für die ihnen überantworteten Aufgaben fühlen und ausreichend Zeit für deren Bewältigung zur Verfügung steht. Wie die Befragung nach dem wünschenswerten SOLL-Zustand zeigte, betrachten die einzelnen Lehrkräfte die eigenen persönlichen Grenzen, den Kindern und ihren unterschiedlichen Bedürfnissen in den gegebenen Strukturen gerecht werden zu können, als einen wesentlichen Faktor des Mangels an Qualität im Unterricht. Die Erhöhung der Anforderungen an Differenzierung und Strukturierung bei hoher Heterogenität der Schülerschaft erfordern Zeit und vielfältige Kompetenzen, die nicht immer gegeben sind. So gehen viele organisatorische Aufgaben, ungünstige Rahmenbedingungen, schwierige Klassenkonstellationen, eigene Unsicherheiten etc. zu Lasten eines für alle Kinder der Klasse gewinnbringenden, differenzierenden Unterrichtsangebotes. Insgesamt gehen die Lehrkräfte davon aus, dass ihr Wissen und Handeln, ihre Einstellungen und Kompetenzen wesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder haben.

Die im Rahmen der Studie bisher gewonnenen Daten sprechen für diese von den Lehrkräften beschriebene Einschätzung. Die Korrelation der Durchschnittswerte der Schulleistungstests einer Klasse zu T1 ist hoch und hoch signifikant. Manchen Lehrkräften gelingt es durchaus, den Kindern trotz ihrer ungünstigen Eingangsvoraussetzungen zu durchschnittlichen Schulleistungen zu ‚verhelfen‘. Es zeigen sich darüber hinaus signifikante Korrelationen der Schulleistungsergebnisse einzelner Kinder sowie ganzer Klassen zu diesem Zeitpunkt mit der von der Klassenlehrkraft angebotenen Unterrichtsqualität in ausgewählten Bereichen (vgl. Kapitel 9).

GSL und SOL unterscheiden sich hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes einzelner Prozessmerkmale des Unterrichts. Eine mögliche Ursache für diese Unterschiede liegt neben den unterschiedlichen Erfordernissen des alltäglichen Umgangs mit den Kindern sicherlich in der Ausbildung begründet. Dort werden die spezifischen Bedürfnisse der Kinder, insbesondere in der 2. Phase im Rahmen des Referendariats, in den Blick genommen. So

kommt der Lehrerbildung hinsichtlich der Sicherung fachwissenschaftlicher Grundlagen - die unterschiedlichen Formen der Sprachbeeinträchtigungen und ihre Folgen für schulisches Lernen betreffend - sowie der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Bildungsangebote auf dem Hintergrund prozessorientierter Diagnostik besondere Bedeutung zu.

Für die Neukonzeption der Lehrerbildungssysteme, wie sie aktuell auch in Baden-Württemberg geplant ist (Ministerium für Wissenschaft, 2013), sprechen die Ergebnisse nicht für eine Aufgabe fachspezifischer Kompetenzen im Bereich der sonderpädagogischen Fachrichtung ‚Sprache‘, sondern für eine präzisere Suche nach dem, was diese Qualität ausmacht. Wie die Ergebnisse zeigen, geht mit spezifischer Qualifikation auch eine ‚Verbesserung‘ allgemeiner Aspekte des Unterrichts einher, so dass auch andere Kinder in allgemeinen Schulen profitieren könnten. Eine crosskategoriale Anlage der Fachrichtungen ‚Sprache‘, ‚Lernen‘ und ‚sozial-emotionale Entwicklung‘ trägt sicherlich nicht zur Steigerung spezifischer qualitativer Aspekte in der Ausbildung bei. Know-How-Transfer und gegenseitiger Austausch der Kolleginnen vor Ort wären notwendig, um eine Wachsamkeit für die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Bedürfnisse der Kinder zu schaffen sowie gemeinsam methodisch-didaktische Möglichkeiten zu entwickeln, mit der zunehmenden Heterogenität in den Klassen umzugehen, so dass alle Kinder profitieren können. Dazu bedarf es der Offenheit aller Beteiligten für die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Kinder sowie hoher diagnostischer Kompetenzen, die die Ausgangslage präzise erfassen und den Lernprozess begleiten können. „Wenn es die Kernaufgabe des sonderpädagogischen Systems ist, schulische Heterogenität zu bearbeiten, dann basiert der Erfolg integrativer Beschulungspraxis auf einer Verfeinerung und Ausdifferenzierung selektiver pädagogischer Handlungsoptionen“ (Opp et al., 2008, 347). Dies gilt nicht nur für sprachbeeinträchtigte Kinder, sondern vielmehr für alle Formen der Behinderung, die unterschiedliche Bedürfnisse mit sich bringen.

Allerdings ist nicht gesichert, ob die Qualitätsmerkmale, die sich im System der Sonderschule offensichtlich bewähren und zu guter Schulleistungsentwicklung der Kinder beitragen, auch unter ganz anderen systemischen Bedingungen funktionieren. „Weder garantiert die Anwesenheit eines Sonderpädagogen in der Grundschulklasse, dass die Schüler mit Behinderung angemessene Förderung erhalten, noch kann angenommen werden, dass sich sonderpädagogische Förderstrategien, die unter den Bedingungen der Sonderklasse erfolgreich sind, in den Regelschulklassen gleichermaßen bewähren, oder dass erfolgreiche



sonderpädagogische Förderstrategien automatisch von Regelschullehrern übernommen werden“ (Opp et al., 2008, 351). Hier spielen die Qualität der Kooperation und die Zeitressourcen eine wesentliche Rolle.

So wird es vermutlich nicht entscheidend sein, in welchem System die Kinder beschult werden, sondern ob die Bildungsangebote ihren Bedürfnissen gerecht werden können. John Hattie, gefragt nach seiner ersten Amtshandlung, wäre er Bildungsminister, antwortet in ähnlichem Sinne: „Ich würde keine großen Strukturreformen beginnen, sondern versuchen umzusetzen, was wir über guten Unterricht wissen. Dazu würde ich mir eine Gruppe von sehr guten Lehrern aufbauen... Mein Ansatz wäre, vor Ort Koalitionen zu schmieden von erfolgreichen Lehrern und Schulleitern. Das ist mühsam, aber es funktioniert“ (Beywl, Spiewak & Zierer, 2. Mai 2013). Auf diese Weise blieben den Schulen kräftezehrende Grundsatzreformen erspart, deren Veränderungspotential zum Besseren oft begrenzt ist, wie Spiewak (06.06.2013) am Vergleich einer Berliner und einer bayrischen Schule analysiert: „Schulreformen gleichen Operationen ohne Betäubung. Oft schwächen sie den Lehrkörper und lenken vom Kerngeschäft ab, dem Unterricht“ (ebd., 36).

## 13. Ausblick: Offene Fragestellungen

Aus der hier vorliegenden Forschungsstudie UquaS ergeben sich neue offene Fragen. Diese beziehen sich einerseits auf die Entwicklung des Instrumentes und seine weitere Verwendung, andererseits auf die Erkenntnisse, die damit gewonnen wurden.

Zielsetzung des Konstruktionsprozesses des Fragebogens LeFraU-S war es, wesentliche Elemente des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern zu erfassen, um so die Qualität des Unterrichts für diese Kinder in gewisser Weise messbar zu machen. Dies ist im Rahmen der Forschungsstudie ein wesentliches und hinreichendes Ziel. Langfristig hingegen ist die Sicherung der Unterrichtsqualität für sprachbeeinträchtigte Kinder bedeutsam, die in Zeiten des Umbruchs des Schulsystems nicht einfacher wird. In den vielfältigen entstehenden inklusiven Settings, die durch unterschiedlich ausgebildetes Personal und in unterschiedlichen Rahmenbedingungen angeboten werden, gewinnt die Frage, wie Bildungsprozesse für diese Kinder optimal gestaltet werden können, besonderes Gewicht und hat nicht zuletzt Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Insofern könnte eine weitere Nutzung des im Rahmen der Forschungsstudie entwickelten Instrumentes in Selbst- und Fremdevaluation von Schulen bzw. in Ausbildungskontexten zur Sicherung qualitativer Aspekte des Unterrichts beitragen.

Die Zielstellung des Instrumentes würde sich dabei allerdings verschieben. Vergleichbarkeit der Messungen bzw. eine Normierung wären nicht zwingend nötig. Wichtiger hingegen wäre eine Anregung zur Selbstreflexion des Unterrichts durch die Lehrkräfte, inwiefern die für sprachbeeinträchtigte Kinder bedeutsamen Prozessmerkmale Berücksichtigung finden.

Unterstützt werden kann diese Selbstreflexion durch Individualfeedback durch Kolleginnen und Kollegen, das inzwischen wesentlicher Bestandteil der Selbstevaluation an Schulen in BW geworden ist. Dazu bedarf es einer Anpassung des Instrumentes.

Grundlage des bisherigen Instrumentes ist die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte. Will man Unterricht jedoch umfassend beurteilen, wäre ein mehrperspektivischer Blick wünschenswert (vgl. 6.2. Methodische Zugänge und Problemstellen). Die Entwicklung eines Fragebogens zur Fremdeinschätzung wäre sinnvoll, wie er im Rahmen dieser Studie schon an einer kleinen Stichprobe pilotiert wurde. Dieser könnte zur Fremdevaluation an Schulen oder auch im Rahmen der Ausbildung der 2. Phase der Lehrerbildung verwendet werden und den Selbsteinschätzungsbogen ergänzen. Damit könnte das Ziel des Vergleichs mehrerer Perspektiven verfolgt werden.

Die Entwicklung eines Fragebogens zur Fremdeinschätzung, der einem solchen mehrperspektivischen Vergleich dienen kann, erfordert weitergehende inhaltliche und methodische Überlegungen, die im Folgenden kurz angesprochen werden sollen.

Die Wichtigkeit der einzelnen im Fragebogen erfassten Merkmale des Unterrichts wird durch die Skalierung des LeFraU-S nicht am Auftreten der einzelnen Items selbst festgemacht, wie dies beispielsweise im Rahmen der EMU-Unterrichtsdiagnostik (Helmke, 2011, Helmke et al., 2011) mit den Kategorien ‚Zustimmung‘ oder ‚Nichtzustimmung‘ zum Vorhandensein einzelner Prozessmerkmale erfolgt. Im Prozess der Konstruktion des LeFraU-S wurden nur die tatsächlich für wesentlich gehaltenen Merkmale ausgewählt, deren Bedeutsamkeit an der Häufigkeit des Einsatzes beurteilt wird. Allerdings erfassen die Items des LeFraU-S auch Merkmale, die in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit seltener sind als andere und sich folglich nicht alle für die Beobachtung im Unterricht durch fremde Personen eignen. Ihr Einsatz ist deutlich seltener, aber möglicherweise nicht weniger bedeutsam (z.B. ‚Ich bespreche mit den SuS den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar‘ oder ‚Die SuS reflektieren ihre Arbeitsprozesse.‘). Einige Aspekte werden in einer Beobachtungssequenz von einer Schulstunde o.ä. nicht sichtbar wie z.B. alle planerischen Aspekte (‚Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhaltes die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der SuS fest.‘), so dass zwangsläufig Unterschiede bezüglich der eigenen Einschätzung und der der Beobachter auftreten. Soll eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Formen der Beobachtung hergestellt werden, müsste folglich auf einige Items verzichtet werden, die qualitativ dennoch bedeutsam sind. Dies ist im Entwurf des Fragebogens zur Fremdeinschätzung geschehen.

Darüber hinaus müssten die Kategorien einander angeglichen und damit reduziert werden. Die sechsstufige Skala des Selbsteinschätzungsbogens hat sich für die Beobachtung im Unterricht als zu komplex erwiesen. Außerdem umfasst sie Häufigkeitsangaben (z.B. einmal im Monat oder einmal in der Woche), die nicht beobachtbar sind.

Es wäre folgende Vorgabe für die Auswertung eines Fragebogens zur Fremdeinschätzung möglich, die nach Analyse der Bögen der Pilotphase sinnvoll erscheinen:

nie:	keinmal in der Unterrichtsstunde	= 1
gelegentlich:	weniger als dreimal in der Stunde	= 2
oft:	dreimal – zehnmal pro Stunde oder zwischen zehn und zwanzig Minuten	= 3
immer:	mehr als zehnmal in der Stunde oder über 20 min und länger	= 4

Die Kategorie ‚nicht zu beantworten‘ könnte weggelassen werden. Allerdings wäre durch diese Maßnahmen ein möglicher Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung erschwert, da es sich um komplett andere Häufigkeitsangaben in der Kategorisierung handelt.

Eine weitere Alternative wäre es, die Definition der Häufigkeitsangaben wegzulassen und es bei der verbalen Definition „nie, gelegentlich, oft, immer“ in beiden Bögen zu belassen oder aber auf die sonst für die Fremdeinschätzung von Unterricht im Rahmen der Evaluation häufig verwendet Skalierung „trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu“ zurückzugreifen. Dies wiederum würde die Differenzierungsfähigkeit des Instrumentes gegebenenfalls einschränken und gäbe größeren Interpretationsspielraum und damit eingeschränkte Testgütekriterien.

So würde das Ziel der Vergleichbarkeit unterschiedlicher Perspektiven einige Problemstellen und auch Nachteile mit sich bringen. Es erhebt sich die Frage, ob eine Vergleichbarkeit auf diesem Hintergrund erstrebenswert ist oder ob jedes der Instrumente für sich genommen eingesetzt werden kann.

Um dies entscheiden zu können, bedarf es eines breiteren Einsatzes des in der Pilotphase entstandenen Entwurfs für eine Fremdeinschätzung des Unterrichts. Dieser könnte an die staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung versendet werden, um ihn im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung einzusetzen und zu erproben. Dann kann entsprechend der Rückmeldungen eine Anpassung für einen breiteren Einsatz erfolgen.

Neben dem Abgleich verschiedener Perspektiven auf Unterricht könnte auch ein Vergleich des eigenen unterrichtlichen Handelns zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein wesentliches Ziel des Fragebogeneinsatzes und hilfreich für die Beteiligten sein. Dies könnte durch wiederholten Einsatz des Selbsteinschätzungsbogens geschehen und würde die eigene Reflexion über den Einsatz wesentlicher sprachfördernder Maßnahmen und Methoden im Unterricht befördern. Insbesondere in inklusiven Settings kann im Sinne der Selbstevaluation des Unterrichts so ein Korrektiv entstehen, den Blick auf die Bedürfnisse von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen zu richten und den Unterricht im Hinblick darauf zu durchleuchten. Dazu wären Interpretationshinweise für den Vergleich zwischen den beiden Messzeitpunkten hilfreich, da Veränderungen sich immer auch auf die Zielgruppe, das Unterrichtsfach, den Erhebungszeitpunkt etc. beziehen. Eine Normierung wäre für einen

solchen intraindividuellen Vergleich nicht notwendig. Der Einsatz des Fragebogens mit dieser Zielstellung würde sich insbesondere auch für die zweite Phase der Lehrerbildung eignen, in der die Anwärterinnen oft eine enorme Entwicklung ihres unterrichtlichen Handelns vollziehen, bzw. für die dritte Phase des Berufsbeginns sowie zu Zwecken der Selbstevaluation des Unterrichts.

Darüber hinaus wäre mit Hilfe der vorliegenden Stichprobe ein Vergleich des Selbsteinschätzungsbogens mit den Werten einer bundesweiten (SOL) bzw. mit einer baden-württemberg-spezifischen Stichprobe (GSL) für interessierte Personen möglich. Dafür sind Überlegungen relevant, welche Vergleichswerte gewonnen werden sollen: Gesamtscore, Faktorsummen, Einzelitems, für Grundschullehrer – Sonderschullehrer gesondert usw... Die Entscheidung über die Normierung hängt folglich auch mit der Frage der Zielstellung des Verfahrens zusammen. Zusätzliche Hinweise wären notwendig, die für die Interpretation der erhobenen Werte durch die einzelnen Probanden dienlich sind. Diese können vielfältig sein und dürfen auf keinen Fall den Eindruck hinterlassen ‚schlechten‘ Unterricht zu machen. Hilfreicher können Hinweise zur Reflexion sein, warum bestimmte Aspekte seltener zum Tragen kommen und welche Vor- und Nachteile damit verbunden sein können. Auch Hinweise zur Zusammensetzung der Vergleichsstichprobe wären unverzichtbar, da sich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Ausbildung gezeigt haben. Ein solches Verfahren ist derzeit in Bearbeitung.

Neben diesen noch ungeklärten inhaltlichen und methodischen Fragestellungen zur weiteren Verwendung des LeFraU-S und gegebenenfalls eines kompatiblen Fremdeinschätzungsbogens ergeben sich offene Fragen bezüglich der Absicherung und Vertiefung der gefundenen Ergebnisse.

Sehr gewinnbringend wäre sicherlich die Analyse von Best-Practice-Beispielen, die sich im Rahmen der Studie in einigen Klassen gezeigt haben. Der Unterricht in diesen Klassen könnte mit Hilfe eines Fragebogens zur Fremdeinschätzung genauer betrachtet werden, um einen Überblick zu erlangen, dann mit Hilfe videobasierter Einzelfallanalysen ergänzt werden (Clausen, 2002). Videografie ermöglicht eine Mikroanalyse von Unterrichtsprozessen durch wiederholte und verlangsamte Darstellung der Abläufe. So können sie genauer Aufschluss geben über Prozesse und Interaktionen, die im Unterricht ablaufen, und wichtige Elemente des Lehrerhandelns erfassen.

Videoausschnitte können darüber hinaus als Grundlage der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern dienen und diese in der Umsetzung von Merkmalen trainieren, von denen angenommen wird, dass sie für Effektivität bedeutsam sind. Nach den hier vorliegenden Ergebnissen sind dies insbesondere methodische Prozessmerkmale, die sich auf sprachbegleitende Hilfen beziehen sowie Verständnis sichern und gleichzeitig sprachliches Feedback gewährleisten. Dazu gehört der Einsatz von unterstützenden Handzeichensystemen oder Mundbildern, um auditive Differenzierung und Speicherung zu unterstützen und bei den SuS die Fähigkeit zu entwickeln, ähnlich klingende Laute zu unterscheiden und Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu sichern. Handlungsbegleitendes Sprechen unterstützt das Verständnis von Inhalten und Abläufen und trägt zur Speicherung des Erklärten bei. Außerdem ist eine enge Verzahnung therapeutischer Maßnahmen mit den Unterrichtsinhalten und -methoden hilfreich. Dazu gehören eine gezielte Hervorhebung grammatikalischer und phonetisch-phonologischer Zielstrukturen, die Schaffung von Sprech- und Kommunikationsanlässen für jedes einzelne Kind, die Einbindung und Verankerung neuer Begriffe in vielfältigen Bedeutungsnetzwerke, die Auswahl und Nutzung der Unterrichtsinhalte in Bezug auf den sprachlichen Förderbedarf der Kinder sowie regelmäßige therapieintegrierende Unterrichtsphasen in allen Fächern, die sprachliche Zielstrukturen in den Blick nehmen (Kasus, Präpositionen, Nebensätze,...). Die genaue Umsetzung dieser Merkmale, die in vielfältigen Interaktionsprozessen des Unterrichtsgeschehens geschieht, könnte mit Hilfe von Videografie der Best-Practice-Klassen verfolgt werden, wozu sich ein eigenes Forschungsprojekt lohnen würde. Am Institut für Förderpädagogik, Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik, der Uni Leipzig ist ein solches Projekt in Planung. Zuvor werden die Ergebnisse der beteiligten Kinder am Ende der Klasse 2 abgewartet und ausgewertet, um Veränderung bzw. Stabilität der Schulleistungsentwicklung in ihrem Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezüglich ihres Unterrichts betrachten zu können.

Aus der Studie insgesamt ergeben sich weitere Forschungsfragen, denen nachgegangen werden sollte. Dazu gehört insbesondere die Frage nach den Kompetenzen, die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sichern muss. Welche werden in der Praxis in besonderem Maße gebraucht und wie können sie erworben werden?

Die zentrale Frage in der aktuellen Debatte um inklusive Beschulung wäre im Ergebnis der Expertenbefragung und der Korrelationen mit der Entwicklung der Kinder weniger die nach dem Beschulungsort, sondern vielmehr die nach der spezifischen Aus- und Weiterbildung derjenigen, die den Unterricht an unterschiedlichen Lernorten gestalten. Professionswissen im sprachheilpädagogischen Gegenstandsbereich, zu unterrichts-, therapedidaktischen und (sprach-)diagnostischen Aspekten stehen nach Meinung der Experten in ihrer Bedeutsamkeit noch vor anderen Persönlichkeits- und Prozessmerkmalen des Unterrichts, obwohl diese im Rahmen dieses Forschungsvorhabens in erster Linie untersucht wurden. In ihnen schlägt sich das Professionswissen allerdings beobachtbar nieder. Hieraus leitet sich ein Plädoyer für eine hohe, spezifische Fachlichkeit ab, die den Tendenzen einer generalistischen Sonder- oder Inklusionspädagogik widerspricht. Um qualitativ hochwertige Bildung gewährleisten zu können, bedarf es auch hinfort einer wissenschaftlich fundierten, an aktuellen Entwicklungen der jeweiligen Fach- und Bezugsdisziplinen orientierten Ausbildung in unterschiedlichen Schwerpunkten.

Die Debatte um fachspezifische versus generalistische Ausbildung ist nicht neu. Motsch (2009) postulierte im Rahmen des Versuches der Standardgewinnung über alle sonderpädagogischen Fachrichtungen hinweg, dass „eine Einschränkung und Verflachung der Studieninhalte i.S. fortschreitender Deprofessionalisierung“ (Motsch 2009, 240) im Hinblick auf die Bildung von Kindern mit SSSES nicht wünschenswert sei.

So sind die Ergebnisse ein Plädoyer für die Professionalisierungsansätze in der Lehrerbildung, die sich in der US-amerikanischen Debatte von denen der Deregulierung abheben. Letztere legen dem Staat nahe, „sich aus der (inhaltlichen und finanziellen) Verantwortung für die Lehrerbildung zurückzuziehen: Es wird bezweifelt, ob es angesichts der unterstellten diffusen Wirkungsverhältnisse zwischen Lehrerbildung, Lehrerhandeln und Schülerlernen nicht sinnvoller wäre, staatlicherseits überhaupt keine Ausbildungsprogramme mehr zu definieren und zu finanzieren, sondern nur noch Zulassungsstandards zu benennen und Lehrerstellen auszuschreiben“ (Terhart, 2002, 12).

Professionalisierungsansätze hingegen vertreten die These, dass anspruchsvolle, wissenschaftsbasierte Lehrerbildung das berufliche Handeln gut qualifizierter Lehrkräfte so beeinflusst, dass es positiv auf das Lernen der Schüler wirkt. Folgende Wirkungskette wird dabei gedacht:



**Abbildung 49: Wirkungskette Lehrerbildung (Terhart, 2002, 11)**

Ist die Fachkompetenz in der Lehrerschaft nicht mehr ausreichend vorhanden, so wie es sich in einigen deutschen Bundesländern abzeichnet, muss sie durch externe oder interne, therapeutische Fachkräfte bzw. deren Assistenten eingebracht werden (vgl. Theisel et al., 2014, Glück & Theisel, 2014). Eine solche Organisation sprachtherapeutischer Unterstützung ist in vielen anderen Ländern üblich, allerdings auch in sehr verschiedenen praktizierten Umsetzungsformen (Lindsay, Dockrell, Desforges, Law & Peacey, 2010).

Die Einzigartigkeit des deutschen Bildungssystems, das bisher in der Ausbildung der Sonderpädagogen eine Kombination aus allgemeiner pädagogisch-fachlicher Kompetenz und fachspezifischer, sprachheilpädagogischer Expertise gewährleistet, bietet – insbesondere für die Schülerinnen und Schüler mit bildungsrelevanten Sprach- und Kommunikationsstörungen – eine besondere Herausforderung für deren Bildungserfolg. Dies wird an den Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte bezogen auf ihren Unterricht und den Ergebnissen der Kinder im Bereich der Schulleistung deutlich. Allerdings müssten diese Erkenntnisse noch auf breiterer Basis abgesichert werden. Um wesentliche Kompetenzen weiterhin bei den pädagogischen Fachkräften sicherzustellen, bedarf es struktureller Rahmenbedingungen, wozu u.a. ausreichende Studienanteile in den sonderpädagogischen Fachrichtungen der Lehramtsstudiengänge gehören.

Allerdings ist der kompetenzorientierte Ansatz (Baumert (2001), Weinert (1986) und Schrader) nicht ausreichend, um das zu erklären, was die Lehrperson ausmacht und ihren Einfluss bestimmt. Hierzu sind mit Blick auf die Lehrerprofessionalität auch für den Bereich der Sprachheilpädagogik Elemente des strukturtheoretischen Ansatzes (Helsper, 2002), der den Umgang mit den vielen Widersprüchen des täglichen Lehrerhandelns als wesentliche Herausforderung betrachtet (vgl. qualitative Aussagen der Lehrpersonen in Kapitel 7.4.1.4. Ergebnisse qualitativ: Gründe für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL), und des berufsbiografischen Ansatzes (Terhart, 2002) in den Blick zu nehmen. Hierzu gehören Fragestellungen, inwiefern das Eingebundensein in ein Kollegium, positive kooperative Bezüge, die Möglichkeit fachlichen Austausches, das Ausmaß an Heterogenität in den Klassen etc. die Qualität unterrichtlichen Handelns beeinflussen. Sie spielen beispielsweise für Entscheidungen zur Verortung der Sonderpädagogen im Schulsystem, die



Zusammensetzung der Klassen und andere systemische Entscheidungen eine wesentliche Rolle.

Die Rahmenbedingungen innerhalb des Schulsystems haben Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die Motivation der Lehrkräfte und bilden die Grundlage dafür, dass vorhandene Kompetenzen zum Tragen kommen können.

Damit haben sie einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Lehrerhandeln und die Einstellung der Lehrkräfte und müssen gesondert erfasst werden. Dies ist im Rahmen der Studie KISSES-Proluba mit Hilfe eines weiteren Fragebogens erfolgt. Hier sollte nach Zusammenhängen zwischen den vor Ort gegebenen Bedingungen und der Unterrichtsqualität, gemessen mit dem LeFraU-S, gesucht werden. Sie können Aufschluss darüber geben, unter welchen Bedingungen welche Qualitätsmerkmale zum Tragen kommen können und inwiefern die Rahmenbedingungen mit der Schulleistungsentwicklung in Zusammenhang stehen. Auch dies wäre ein weiterer Forschungsauftrag, der für die Gestaltung gewinnbringender Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder hilfreich sein kann. Diese sicherzustellen ist die vordringliche Aufgabe an allen Lernorten.

## 14. Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2010): Der Umgang mit Behinderung: Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz. Stuttgart: Kohlhammer.
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (1996): Inclusive Practices for Children and Youths With Communication Disorders. Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association.
- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften (AWMF): Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie: Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern. Verfügbar unter: <http://www.awmf.org/leitlinien/detail/II/049-006.html#kap1> [6.12.2011].
- Arnold, E., Lemke, W., Rauer, W., Ricken, G., Schwohl, J. & Schuck, K.-D. (2010, 22. Juni): Bericht über die Evaluation der Pilotierung des ersten Jahrgangs (2007) zweier Integrativer Förderzentren in Hamburg. Verfügbar unter: [http://home.vrweb.de/~kdschuck/Texte\\_IF\\_Evaluation/Textband\\_10.pdf](http://home.vrweb.de/~kdschuck/Texte_IF_Evaluation/Textband_10.pdf) [21.12.2011].
- Arnz, S. (2007): Auf dem Weg zur Gemeinschaftsschule. Über den schwierigen Versuch, die Gestaltung des Lernens in heterogenen Gruppen durch Systemveränderungen anzugehen. Pädagogik (Weinheim), 59 (12), 14-17.
- Babu, S. & Mendro R. (2003): Teacher accountability: HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program. Verfügbar unter: <http://www.dallasisd.org/cms/lib/TX01001475/Centricity/Shared/evalacct/research/articles/Babu-Teacher-Accountability-HLM-Based-Teacher-Effectiveness-Indices-2003.pdf> [12.2.2013].
- Bahr, R. (2007): Sprachtherapeutischer Unterricht: Eine Perspektive für den Förderschwerpunkt Sprache. In T. Kolberg (Hrsg.), Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (Heil- und Sonderpädagogik, S. 130–143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, J. (2010): Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern (3. Aufl.). München: Heyne. Verfügbar unter: <http://www.gbv.de/dms/faz-rez/FD1200808071863855.pdf>.
- Bauer, J. (2010): Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren (4. Aufl., aktualisierte Taschenbucherstaussg.). Heyne: Bd. 63003. München: Heyne.
- Baumert, J. (2001): Comparative performance measurement in the education sector. In J. Oelkers (Hrsg.), Futures of education. Essays from an interdisciplinary symposium (S. 19–46). Bern u.a.: Lang.
- Baumert, J. & Köller, O. (1998): Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? Pädagogik (Weinheim), 50 (6), 12-18.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Paralleltitel: Keyword: Professional competencies of teachers. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.
- Baumert, J., Roeder, P. Martin, Gruehn, S., Köller, O., Rimmele, R., Schnabel, K. et al. (1996): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). In K.-P. Treumann,

- G. Neubauer, R. Möller & J. Abel (Hrsg.), Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung (S. 170–180). Münster: Waxmann.
- Baumgartner, S. (1998): Wissenschaftliche Sprachheilpädagogik und die Qualitätssicherung professionellen sprachtherapeutischen Handelns. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (5), 243-259.
- Baumgartner, S. (2004): Sprachheilpädagogik ist Pädagogik und mehr. In S. Dannebauer Friedrich Michael Maihack Volker Baumgartner (Hrsg.), Standort: Sprachheilpädagogik (S. 99–197). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Baumgartner, S. (2010): Sprachförderung und Sprachtherapie. *Frühförderung interdisziplinär*, 29 (4), 162-171.
- Baumgartner, S. Dannenbauer, F. M., Homburg, G. & Maihack, V. (Hrsg.). (2004): Standort: Sprachheilpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Benkmann, R. (2008): Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. Verfügbar unter: <http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/1-2009/benkmann.pdf> [5.6.2012].
- Berg, M. (2007): Kontextoptimierte Förderung des Nebensatzerwerbs bei spracherwerbsgestörten Kindern. Aachen: Shaker (Pädag. Hochsch., Diss--Heidelberg.).
- Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H.-G., McElvany, N. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.) (2010): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 16: Daten, Beispiele und Perspektiven.* Weinheimund München: Juventa.
- Beywl, W., Spiewak, M. & Zierer, K. (2013, 02. Mai): Schaut hin!: Herkunft und Intelligenz ihrer Schüler können Lehrer nicht ändern, den eigenen Unterricht aber wohl, sagt der Schulforscher John Hattie. *DIE ZEIT*, 19, S. 36.
- Birkel, P. (2007): WRT 2+: Weingartener Grundwortschatz Rechtschreib-Test für 2. und 3. Klassen (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bloom, B. S. (1984): The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13 (6), 4-16.
- Bohl, T. (2012, 21. November): Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsstand, Problembereiche, Perspektiven. Leinfelden-Echterdingen
- Bortz, J., Döring, N. (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl., Nachdr.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Boyle, J., McCartney, E., O'Hare, A. & Forbes, J. (2009): Direct versus indirect and individual versus group modes of language therapy for children with primary language impairment: principal outcomes from a randomized controlled trial and economic evaluation. *Int. J. of Language & Comm. Disorders*, 44 (6), 826-846.
- Brand, Markowitsch Hans J. (2009): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive: Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen.* 2. Aufl. (S. 69–85). Weinheim, Basel: Beltz.
- Braun, O. (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik: dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht der Schule für Sprachbehinderte. *Die Sprachheilarbeit* (25), 135-142.

- Braun, O. (1985): Integrative Sprachtherapie bei Kindern mit Sprech- und Sprachhemmungen im Rahmen der Schule. *Die Sprachheilarbeit*, 30 (1), 1-8.
- Braun, O., Homburg, G. & Teumer, J. (1980): Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. *Der Sprachheilpädagoge*, 12 (1), 1-21.
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte: Entwurf eines Forschungsansatzes (S. 127–151)
- Bromme, R. & Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Brosius, F. (2007): *SPSS für Dummies: [statistische Analyse statt Datenchaos ...]* (1. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH.
- Brunner, M. Kunter M. Krauss S. Klusmann U. Baumert J. Blum W. Neubrand M. Dubberke T. Jordan A. Löwen K. & Tsai Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster, Westfalen u.a: Waxmann.
- Bühner, M. (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. 3., akt. und erw. Aufl. München: Pearson Studium.
- Buschmann, A., Jooss, B., Rupp, A., Feldhusen, F., Pietz, J. & Philippi, H. (2008): Parent based language intervention for 2-year-old children with specific expressive language delay: a randomised controlled trial. *Archives of Disease in Childhood*, 94 (2), 110-116.
- Cholewa, J. (2010): Empirische Sprachheilpädagogik: Strategien der Sprachtherapieforschung bei Störungen der Sprachentwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 48-68.  
Verfügbar unter: [http://www.psychologie-aktuell.com/index.php?id=256&tx\\_ttnews%5Btt\\_news%5D=1690&tx\\_ttnews%5BbackPid%5D=255&cHash=21ebac4730](http://www.psychologie-aktuell.com/index.php?id=256&tx_ttnews%5Btt_news%5D=1690&tx_ttnews%5BbackPid%5D=255&cHash=21ebac4730) [2.11.2011].
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster, Westfalen u.a: Waxmann (Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2000).
- Dann, H.-D. (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 247-254. Verfügbar unter: <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1989/2/247>.
- Dann, H.-D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern u.a: H. Huber.
- Dannenbauer, F. M. & Dirnberger, W. (1981): Aspekte eines therapieorientierten Unterrichts in der Schule fuer Sprachbehinderte - Kriterien und Realisationsmoeglichkeiten fuer die Grundstufe. *Die Sprachheilarbeit*, 26 (6), 313-325.
- Dannenbauer, F. Michael. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischem Unterricht und sprachlicher Individualtherapie. *Die Sprachheilarbeit*, 43 (2), 90-94.

- Dannenbauer, F. Michael. (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung als pädagogische Aufgabe. In S. Dannebbauer Friedrich Michael Maihack Volker Baumgartner (Hrsg.), Standort: Sprachheilpädagogik (277-307). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Deppe-Wolfinger, H. & Preuss-Lausitz, U. (2007): Zwanzig Jahre Integrationsforschung: Aufbrüche, Ansprüche, Widersprüche: Ein Gespräch über Vergangenes für die Zukunft. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog (S. 229–238). Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information: Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10): 10. Revision, German Modification Version 2005. Verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2005/fr-icd.htm> [6.12.2011].
- Diel, E. & Schmitt, L. (Institut für Qualitätsentwicklung Hessen, Hrsg.). (2010): Fragebögen zur Unterrichtsqualität: Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS) Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“ (2. Aufl.). Verfügbar unter: [http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM\\_15/IQ\\_Internet/med/eb4/eb4402c6-53b8-cd21-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222](http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/eb4/eb4402c6-53b8-cd21-79cd-aae2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222) [12.4.2013].
- Ditton, H. (2006): Unterrichtsqualität. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht (S. 235–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ditton, H. (2007): Erwartungen verdeutlichen und Ergebnisse sichern. Was wissen wir über Kompetenzorientierung? Pädagogik (Weinheim), 59 (9), 40-43.
- Donlan, C. (Hrsg.). (1998): The development of mathematical skills. Hove: Psychology Pr.
- Dornheim, D. (2008): Prädiktion von Rechenleistung und Rechenschwäche: Der Beitrag von Zahlen-Vorwissen und allgemein-kognitiven Fähigkeiten. Berlin: Logos Berlin.
- Ehren, B. J. (2000): Maintaining a Therapeutic Focus and Sharing Responsibility for Student Success: Keys to In-Classroom Speech-Language Services. Language, Speech and Hearing Services in Schools, 31 (3), 219-229.
- Einsiedler, W. (2011): 20 Jahre empirisch-quantitative Grundschulforschung – Rückblick und Ausblick: Eröffnungsvortrag auf der 20. Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ am 21. September 2011 an der Universität Paderborn. Verfügbar unter: [http://www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/Einsiedler\\_Paderborn\\_2011.pdf](http://www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/Einsiedler_Paderborn_2011.pdf) [12.2.2013].
- Ellger-Rüttgardt, S. Luise. (2011): Geschichte der schulischen Behindertenpädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. 4., Bd. 4, S. 169–174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Farau, A. & Cohn, R. C. (2001): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fazio, B. B. (1996): Mathematical abilities of children with specific language impairment: A 2-year follow up. Journal of Speech and Hearing Research (39), 839-849.
- Fend, H. (1982): Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim: Beltz.

- Fend, H. & Klaghofer, R. (1980): Durchlaessigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel d. Flaechenversuchs Wetzlar. Zeitschrift für Pädagogik, 26 (5), 653-672. Bibl.
- Fend, H. & u.a. (1981): Zwischenbilanz eines Schulversuchs. Ergebnisse einer empir. Vergleichsuntersuchung zwischen Gesamtschulen u. dreigliedrigem Schulsystem. In H. Ludwig (Hrsg.), Gesamtschule in der Diskussion (Klinkhardts Paedagogische Quellentexte, S. 117–136). Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Feyerer, E. (2007): Bildungsstandards nein - Qualitätsstandards ja! In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog (S. 71–80). Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2011): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb: Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (8. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Fox, A.: TROG-D (1. Aufl.). Idstein: Ed. Steiner im Schulz-Kirchner-Verl.
- Frühwirth, I. & Meixner Friederike (Hrsg.). (2000): Sprachheilpädagogik und Integration. Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Gersten, R. & u.a. (2001): Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. A review of research. Review of educational research, 71 (2), 279-320.
- Gieseke, T. (Hrsg.). (1995): Integrative Sprachtherapie. Tendenzen und Veraenderungen in der Sprachheilpaedagogik. Festschrift fuer Prof. Otto Braun zum 60. Geburtstag. Berlin: VWB.
- Glogowska, M., Roulstone, S., Enderby, P. & Peters, T. J.: Randomised controlled trial of community based speech and language therapy in preschool children. British Medical Journal, 2000 (321), 923. Verfügbar unter: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC27499/pdf/923.pdf> [3.4.2010].
- Glück, C. W. (2003): Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. 4. Beratung, Therapie und Rehabilitation (Bd. 4, S. 178–184). Stuttgart u.a: Kohlhammer.
- Glück, C. W. (2007, 20. Oktober): Sprachheilpädagogischer Unterricht: Vom doppelten Joch zur vierfachen Chance. Heilbronn
- Glück, C. W. (2012): Sprachheilpädagogik inklusiv: Sonderpädagogik zwischen sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Sonderpädagogische Förderung heute, 57 (2), 132-144.
- Glück, C. W. (2012, 21. September): SPRACHBEEINTRÄCHTIGTE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER INKLUSIONSFORSCHUNG: EIN ÜBERBLICK. Bremen. Verfügbar unter: <http://www.ki-sses.de/publikationen/> [12.6.2012].
- Glück, C. W. & Berg, M. (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V., Hrsg.). (2008): Sprachheilpädagogik auf dem Weg: Positionspapier der dgs Landesgruppe Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/BW/allgemein/Postionspapier2008-BW.pdf>.

- Glück, C. W. & Mussmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität - Entwurf für eine "inklusive Sprachheilpädagogik". *Die Sprachheilarbeit* (5), 212-219.
- Glück, C. W. & Theisel, A. (2014): Allgemeiner Überblick zum System der sonderpädagogischen Förder- und Bildungsangebote für sprachbeeinträchtigte Kinder in Deutschland. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Grundwissen der Gemeinsamkeiten und Unterschiede* (S. 367-373). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goodman R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, . (Abstract) (38), 581-586.
- Goodman R. (2012, 27. Oktober): Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu): Lehrer 4-16. Verfügbar unter: <http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b3.py?language=German> [12.4.2013].
- Green, N. & Green, K. (2006): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. *Das Trainingsbuch*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Grimm, H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention - Prävention (2. Aufl.). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991): HSET - Heidelberger Sprachentwicklungstest (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H., Aktas M. & Frevert S. (2010): SETK 3-5 - Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder: Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (2003): Die Sprachheilschule vor neuen Herausforderungen. Zum 50-jährigen Bestehen der Sprachheilschule Dresden. *Die Sprachheilarbeit*, 48 (3), 105-113.
- Grohnfeldt, M. (2007): Veränderungen des Sprachheilwesens in Deutschland. *Die Sprachheilarbeit* (2), 63-70.
- Grohnfeldt, M. (2009): Zur Geschichte des Sprachheilwesens in Deutschland: On the history of the Speech Therapy Sector in Germany. *Sprache Stimme Gehör* (33), 39-45.
- Grohnfeldt, M. (2012): Die UN-Konvention und ihre Folgen - eine Überblick aus Sicht der Förderschwerpunkte Hören und Sprache. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (2), 121-131.
- Grohnfeldt, M. & Schönauer-Schneider, W. (2009, 2. Auflage): Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis (Heil- und Sonderpädagogik, S. 240–252)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.). (1989): *Handbuch der Sprachtherapie*. : Bd. 1. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverl. Spiess.
- Grünke, M. (2006): Fördermethoden: Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239-254. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen
- Grünke, M. (2007): Richtig fördern - aber wie? Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?q=Gr%C3%BCnke%3A+Richtig+f%C3%B6rdern->

- aber+wie%3F&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a [6.7.2011].
- Gudjons, H. (2006): Neue Unterrichtskultur - veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hacker, D. & Wilgermein, H. (2002): AVAK-Test: Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern. München: E. Reinhardt (Hefz mit CD-Rom).
- Hadley, P. A., Simmerman, A. & Long, M. (2000): Facilitating Language Development for Inner-City Children: Experimental Evaluation of a Collaborative, Classroom-Based Intervention. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 31 (3), 280-295. [5.7.2012].
- Hamre, B. H. Pianta R. C. Chomat-Mooney L. (2009): Conducting Classroom Observations in School-Based Research. In L. M. Dinella (Hrsg.), *Conductingscience-based psychology research in schools* (S. 79–105). Washington DC, USA: American Psychological association.
- Harteis, C. & Prenzel, M. (1998): Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (4), 583-601. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6831>.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011, 13. Oktober): visible learning - Google Scholar. Verfügbar unter: [http://scholar.google.de/scholar?q=john+hattie+visible+learning&hl=de&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](http://scholar.google.de/scholar?q=john+hattie+visible+learning&hl=de&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar) [13.10.2011].
- Heinemann, D., Eipper, K. & Niederhöfer, J. (2012): Das sprachheilpädagogische Dutzend oder Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts. *mit Sprache* (4), 5-12.
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 20 (1), 45-76.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A. (2011): Interpretation der Ergebnisse von Wiederholungsmessungen (2.03. Aufl.), Universität Koblenz Landau. Verfügbar unter: [http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%2026\\_Leitfragen%20und%20Beispiele%20fuer%20Veraenderungsmessung.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Link%2026_Leitfragen%20und%20Beispiele%20fuer%20Veraenderungsmessung.pdf) [3.5.2013].
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998): Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie "SCHOLASTIK". *Pädagogik* (Weinheim), 50 (6), 24-28.
- Helmke, A. et al. (2011): Lehrerfragebogen zur Unterrichtsstunde: Version 3.2., Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: [http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Abgleichfragebogen\\_weibliche%20Lehrperson.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Abgleichfragebogen_weibliche%20Lehrperson.pdf) [20.6.2012].
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, Pham, G., Praetorius, A.-K. & Schrader, F.-W. & Ade-Thurow M. (2011): EMU - Unterrichtsdiagnostik: Version 2.03 (14.02.2011), Universität Koblenz Landau. Verfügbar unter:



- [http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere\\_2.03\\_13.02.2011.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_2.03_13.02.2011.pdf) [19.6.2012].
- Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hillenbrand, C.: Inklusion: Vom Programm zur schulischen Praxis. Verfügbar unter: <http://www.lsb-bw.de/media/2011-02-17Hillenbrand%20Inklusion.pdf> [28.6.2012].
- Hillenbrand, C. (2006): Erfolgreich präventiv handeln. *Zeitnah*, 51, 7-11.
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für schulische Sonderpädagogik!? oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), 171-179.
- Holler-Zittlau, I. & Gück, M. (2001): Zum Verhältnis von Unterricht, sprachheilpädagogischer Förderung und Erziehung in der Sprachheilschule. *Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Die Sprachheilarbeit*, 46 (1), 14-23.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008): Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 285–320). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Huber, C. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7), 242-248.
- Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen. (2009): Früherkennungsuntersuchung auf umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache. Verfügbar unter: [https://www.iqwig.de/download/S06-01\\_Abschlussbericht\\_Fruherkennung\\_umschriebener\\_Stoerungen\\_des\\_Sprechens\\_und\\_der\\_Sprache.pdf](https://www.iqwig.de/download/S06-01_Abschlussbericht_Fruherkennung_umschriebener_Stoerungen_des_Sprechens_und_der_Sprache.pdf) [7.12.2011].
- Institut für Qualitätsentwicklung Hessen (Hrsg.). (2013): Externe Evaluation selbstständiger Schulen (SES) in Hessen: INFORMATIONEN ZUR VORBEREITUNG DER SELBSTSTÄNDIGEN SCHULEN AUF DIE EXTERNE EVALUATION DES SCHULISCHEN QUALITÄTSMANAGEMENTS UND DER UNTERRICHTSQUALITÄT. Verfügbar unter: [http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/IQ\\_Internet?cid=d387449ec0e6eb8615164977be1f157b](http://qualitaetsentwicklung.lsa.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=d387449ec0e6eb8615164977be1f157b) [12.4.2013].
- Johnson, C. (Canadian Language and Literacy Research Network, Hrsg.). (2007): Prevalence of Speech and Language Disorders in Children. Verfügbar unter: [http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Prevalence\\_of\\_Speech\\_and\\_Language\\_Disorders\\_in\\_Children.pdf](http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Prevalence_of_Speech_and_Language_Disorders_in_Children.pdf) [6.12.2011].
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2009): Qualität im Anfangsunterricht - Ergebnisse der KILIA-Studie. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (1), 35-54.
- Kaufman, A. S. Kaufman N. L., Melchers, P. & Preuß, U. (2009): K-ABC- Kaufman Assessment Battery for Children: Individualtest zur Messung von Intelligenz und Fertigkeit bei Kindern (8. Aufl.). Frankfurt, Main: Pearson Assessment (Deutsche Version).
- Kempe, S. (2010): Logopädisches Angebot an integrativen Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (7-8), 6-12.

- Klemm, K. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven: Eine Studie zu den Angaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Verfügbar unter:  
<http://www.google.de/search?q=sonderweg+f%C3%B6rderschulen+hoher+einsatz+wenig+perspektiven&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [31.7.2011].
- Klemm, K. (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-96813482-771AD18B/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_37485\\_37486\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-96813482-771AD18B/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf) [12.4.2013].
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen - Google-Suche. Verfügbar unter:  
[http://www.google.de/search?num=100&hl=de&newwindow=1&safe=off&client=firefox-a&hs=UpT&rls=org.mozilla%3Ade%3Aofficial&q=gutachten+zum+stand+und+zu+den+perspektiven+inklusive+sonderp%C3%A4dagogischer+f%C3%B6rderung+in+den+Schulen+der+Stadtgemeinde+Bremen&oq=gutachten+zum+stand+und+zu+den+perspektiven+inklusive+sonderp%C3%A4dagogischer+f%C3%B6rderung+in+den+Schulen+der+Stadtgemein+de+Bremen&aq=f&aqi=&aql=&gs\\_sm=e&gs\\_upl=8813118723101190161431401013613611167152810.41410](http://www.google.de/search?num=100&hl=de&newwindow=1&safe=off&client=firefox-a&hs=UpT&rls=org.mozilla%3Ade%3Aofficial&q=gutachten+zum+stand+und+zu+den+perspektiven+inklusive+sonderp%C3%A4dagogischer+f%C3%B6rderung+in+den+Schulen+der+Stadtgemeinde+Bremen&oq=gutachten+zum+stand+und+zu+den+perspektiven+inklusive+sonderp%C3%A4dagogischer+f%C3%B6rderung+in+den+Schulen+der+Stadtgemein+de+Bremen&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=e&gs_upl=8813118723101190161431401013613611167152810.41410) [31.7.2011].
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil: Paralleltitel: Empirical research on instruction: recent developments, theoretical foundations, and subject-matter-specific findings. an introduction. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), 765-773. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4487>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-44879>.
- Kobi, E. E. (1996): Zur pädagogischen Orientierung sprachheilpädagogischer Arbeit. Die Sprachheilarbeit, 41 (6), 350-355.
- Kolberg, T. (2007): Was ist sprachtherapeutischer Unterricht? In T. Kolberg (Hrsg.), Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (Heil- und Sonderpädagogik, S. 14–25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolberg, T. (Hrsg.). (2007): Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter:  
<http://www.gbv.de/dms/bs/toc/505966735.pdf>.
- Krajewski, K., Küspert, P., Schneider, W. & Visé, M. (2001): Demat 1+: Deutscher Mathematiktest für erste Klassen. Göttingen: Beltz Test.
- Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004): Demat 2+: Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen. Göttingen: Beltz Test.
- Kroppenberg, D. (1995): Gemeinsames Leben und Lernen von Kindern mit und ohne (Sprach)-Behinderungen. Der Sprachheilpädagoge, 27 (4), 33-52.
- Kroppenberg, D. (2000): Gemeinsames Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Sprachbehinderung: Das Jahrtausend der Integration. In I. Frühwirth & Meixner Friederike (Hrsg.), Sprachheilpädagogik und Integration (S. 33–52). Wien: Verlag Jugend und Volk.

- Kunz, A. Luder R. & Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellung zur Inklusion (EZI). Empirische Sonderpädagogik (3), 83-94.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2008): Hören, lauschen, lernen. [1]. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. [Anleitung und Arbeitsmaterial]. 6. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küster, H. (1997): Integration und "Gemeinsamer Unterricht" - die inhaltliche Gleichung zweier verschiedener Begriffe? Reflexionen aus sprachheilpädagogischer Sicht zur aktuellen bildungspolitisch - sonderpädagogischen Sicht. Die Sprachheilarbeit, 42 (2), 68-71.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2008): Qualitätsrahmen Fremdevaluation: Regelphase ab Schuljahr 2008/09. Verfügbar unter: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/dva\\_docs/docs4dva/Qualitaetsrahmen\\_FEV.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/dva_docs/docs4dva/Qualitaetsrahmen_FEV.pdf) [27.12.12].
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2009): Bildungsberichterstattung 2009: Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsbericht/themenheft/themenheft.pdf> [12.4.2013].
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2011): Bildungsplan - Schule für Sprachbehinderte: Anhörungsfassung. Verfügbar unter: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BPSFSp\\_111014\\_Anhoerung.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BPSFSp_111014_Anhoerung.pdf) [19.6.2012].
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2011): Qualitätsentwicklung und Evaluation: Qualitätsrahmen zur Fremdevaluation an allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg für das weiterentwickelte Verfahren. Verfügbar unter: [http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/as/fev11/grund/FEV\\_AS\\_Qualitaetsrahmen-QE15\\_2011-05.pdf](http://www.schule-bw.de/entwicklung/qualieval/as/fev11/grund/FEV_AS_Qualitaetsrahmen-QE15_2011-05.pdf) [27.12.12].
- Law, J. & Conti-Ramsden, G. (2000): Treating children with speech and language impairments. Verfügbar unter: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1118716/> [3.4.2010].
- Law, J., Garrett, Z. & Nye, C.: Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder, Cochrane Database of Systematic Reviews 2010 (S. 1–77)
- Lenhard & Schneider, W. (2006): ELFE 1-6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Beltz Test.
- Leuchter, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen: Paralleltitel: Lesson-related general beliefs and situational beliefs in teaching staff. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 562-579.
- Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychologie, 77, 1-24.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Desforjes, M., Law, J. & Peacey, N. (2010): Meeting the needs of children an young people with speech, language and communication difficulties. Int. J. of Language & Comm. Disorders (45), 448-460.

- Lipowsky, F. (2007): Unterrichtsqualität in der Grundschule: Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, C. Beinbrech, P. Hanke, A. Katharina Hein, T. Kleickmann & R. Schag (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht*. 1. Aufl. (S. 35–49). s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). Verfügbar unter: <http://www.springerlink.com/content/978-3-531-15623-1/> [15.11.2011].
- Lipowsky, F. (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich-Jahresheft* (25), 26-30.
- Lorenz, J.: Rechenschwäche, PH Heidelberg. Verfügbar unter: <http://www.telekom-stiftung.de/dtag/cms/contentblob/Telekom-Stiftung/de/1258568/blobBinary/Rechenschw%25C3%25A4che+.pdf> [5.12.2012].
- Lorenz, J. (2005): Mathematikverstehen und Sprachrezeptionsstörungen in den Eingangsklassen. In P. Arnoldy & B. Traub (Hrsg.), *Sprachentwicklungsstörungen früh erkennen und behandeln*. XXVI. Kongress "Werkstatt Sprachheilpädagogik" der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. 1. Aufl. (S. 184–194). Karlsruhe: von Loeper.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (2002): Kriterien und Standards zur Entwicklung schulischer Prozessqualität. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (6), 236-243.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (Red ). (2000): Standards qualitätsorientierter Förderung sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler: Ein Beitrag der AG Qualitätssicherung und -entwicklung schulischer Sprachheilpädagogik der dgs (Landesgruppe Rheinland). *Die Sprachheilarbeit*, 45 (4), 148-154.
- Ludwig, H. (Hrsg.). (1981): *Gesamtschule in der Diskussion*. Klinkhardts Paedagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Mahlau, K. (2012): Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache - das Rügener Inklusionsmodell RIM). *Die Sprachheilarbeit*, 57 (3), 147-154.
- Mahlau, K. (2013): Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. *Forschung Sprache*, 1 (1), 4-22. Verfügbar unter: <http://www.schulz-kirchner.de/cgi-bin/sk/medium.pl?F=1&E=777777> [12.6.2013].
- Mahlau, K. Diehl K. Voß S. Hartke B. (2011): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM: Kkonzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (11), 464-472.
- Maihack, V. (2004): "Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie": Eine kritische Bestandsaufnahme sowie Anregungen zur Konzeptualisierung des Faches. In S. Dannebbauer Friedrich Michael Maihack Volker Baumgartner (Hrsg.), *Standort: Sprachheilpädagogik* (S. 199–250). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Mannhaupt, G. (2003): Früherkennung und Prävention von Problemen im Schriftspracherwerb. *Grundschule*, 35 (9), 45-48.
- Mannhaupt, G. (2008): *Münsteraner Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten: MÜSC : Handreichungen ; mit Folien und Kopiervorlagen zur Auswertung* (1. Aufl., 3. Dr.). Berlin: Cornelsen.
- Marsh, H. W. Ellis L. A. & Craven R. G. (2002): How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology* (38), 376-393.

- Martschinke, S. (2005): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit für Vorschulkinder und Schulanfänger (1. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Mayer, A. (2009): Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (3), 108-118.
- Mc Ginty, A. & Justice, L. (2006): Classroom-Based versus Pull-Out interventions: A Review of the experimental Evidence. *EBP briefs* (1), 1-14.
- Merkens, H. (1996): Zur Stichprobenproblematik empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In K.-P. Treumann (Hrsg.), *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung* (S. 67–72). Münster, Westfalen u.a: Waxmann.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* (2., durchges. Aufl). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007): *Übungen zum guten Unterricht: Eine Handreichung für Aus- und Fortbildung.* Friedrich Jahresheft, 25 (Beilage).
- Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W. (2007): Skizze einer Theorie der Unterrichtsentwicklung: Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz. *Friedrich Jahresheft*, S. 111–115.
- Ministerium für Kultus, J. und Sport Baden-Württemberg (2012, 20. September): Informationen zu Struktur und Rahmenbedingungen der schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbehinderung in Baden-Württemberg. Bremen
- Ministerium für Kultus, J. u. S. B.-W. (Hrsg.). (2012): Bildungsplan 2012 - Schule für Sprachbehinderte. Verfügbar unter: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BPL\\_Sprachbehinderte\\_online.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BPL_Sprachbehinderte_online.pdf) [11.7.2012].
- Ministerium für Wissenschaft, F. u. K. B.-W. (Hrsg.). (2013): Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Empfehlungen. Verfügbar unter: [http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/Expertenkommission\\_Lehrerbildung/RZ\\_MfWF\\_K\\_Bericht\\_Expertenkommission\\_Web.pdf](http://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/pdf/studium/Expertenkommission_Lehrerbildung/RZ_MfWF_K_Bericht_Expertenkommission_Web.pdf) [8.5.2013].
- Moser, U. & Tresch, S. (2003): *Best Practice in der Schule: Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen.* Buchs: Lehrmittelverl. des Kantons Aargau.
- Motsch, H.-J. (2004): *Kontextoptimierung: Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht.* München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2009): Förderschwerpunkt Sprache: Still-stand-ards oder zukunftstaugliche Innovation? In F. B. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung* (S. 233–243). München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012): "Wortschatzsammler" und "Wortschatzfinder": Effektivität neuer Therapieformate bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. *Die Sprachheilarbeit*, 57 (2), 70-78.
- Mussmann, J. (2011): Eckpunkte für den Förderschwerpunkt Sprache an Grundschulen. *Netzwerk Sprache* (1), 20-24.
- Mussmann, J. (2011): Förderschwerpunkt Sprache an Grundschulen: Orientierung für Lehrkräfte. *Netzwerk Sprache* (1), 2-19.

- Nippold, M. A. (2012): Different Service Delivery Models for Different Communication Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (2), 117-120. [5.7.2012].
- Opp, G., Budnik, I. & Fingerle, M. (2008): Sonderschulen - integrative Beschulung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 341–361). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Orthmann, W. (1977): Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage der Sprachbehindertenpädagogik. *Die Sprachheilarbeit* (22), 37-49.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Zürich: Verlag Ruegger.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Verlag Ruegger.
- Palmer, D. S. Borthwick-Duffy S. A. & Widaman, K. (1998): Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children* (64), 271-282.
- Pietsch, M. (2010): Evaluation von Unterrichtsstandards. *Z Erziehungswiss*, 13 (1), 121-148.
- Pietsch, M. & Schulze, P. (2008): Struktur und Entwicklung von Unterrichtsqualität. Das Qualitätsstufenmodell des Unterrichts der Schulinspektion Hamburg. *Hamburg macht Schule*, 20 (3-4), 52-53.
- Pons, F., Harris, P. & de Rosnay M. (2004): Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology* (1), 127-152.
- Pospeschill, M. (1996): *Praktische Statistik: Eine Einführung mit Anwendungsbeispielen*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Precht, R. David. (2008): *Wer bin ich - und wenn ja, wie viele?: Eine philosophische Reise* (24. Aufl.). München: Goldmann.
- Preuss-Lausitz, U.: Separation oder Inklusion: Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvany & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 16. Daten, Beispiele und Perspektiven (Bd. 16, S. 153–179). Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2011): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen. Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?q=gutachten+zum+stand+und+zu+den+perspektiven+inklusive+sonderp%C3%A4dagogischer+f%C3%B6rderung+in+sachsen&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [31.7.2011].
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004): FEESS 1-2: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test.
- Ravens-Sieberer, U. et al. (2001): Der Familien-Belastungs-Fragebogen (FaBel-Fragebogen). *PPmP Psychotherapie Psychosomatik medizinische Psychologie* (51), 384-393.
- Reber, K. (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. *Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. : Bd. bib-

- bvbde:8991/F?func=service&doc\_library=BVB01&doc\_number=017743262&line\_number=0001&func\_code=DB\_RECORDS&service\_type=MEDIA; Klappentext: [http://bvbrbib-bvbde:8991/F?func=service&doc\\_library=BVB01&doc\\_number=017743262&line\\_number=0002&func\\_code=DB\\_RECORDS&service\\_type=MEDIA](http://bvbrbib-bvbde:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=017743262&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA); Inhaltsverzeichnis: <http://dnbinfo/993730671/04>. München u.a.: Reinhardt (Zugl.: München, Univ., Diss., 2009.).
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. Mit 32 Tabellen. : Bd. bib-  
bvbde:8991/F?func=service&doc\_library=BVB01&doc\_number=017741061&line\_number=0001&func\_code=DB\_RECORDS&service\_type=MEDIA. München: Reinhardt.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011): Schulentscheidungsprozesse und Schulfriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind: Ein empirischer Beitrag zur Inklusionsdebatte am Beispiel von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW. *Die Sprachheilarbeit* (2), 66-77.
- Ritterfeld, U., Starke, A., Röhm, A. Latschinske Sharon Wittich C. & Moser Opitz, E. (2013): Über welche Strategien verfügen Erstklässler mit Sprachstörungen beim Lösen mathematischer Aufgaben? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (4), 136-143.
- Romonath, R. (2001): Vergleichende Sprachheilpädagogik - die Entwicklung der Sprech- und Sprachpathologie in den USA. *Die Sprachheilarbeit*, 46 (1), 4-13.
- Romonath, R. & Prüser, E. (1995): Zur integrativen sprachtherapeutischen Förderung kommunikationsgestörter Kinder und Jugendlicher im Schulsystem der USA. In T. Gieseke (Hrsg.), *Integrative Sprachtherapie. Tendenzen und Veränderungen in der Sprachheilpädagogik. Festschrift fuer Prof. Otto Braun zum 60. Geburtstag* (S. 165–192). Berlin: VWB.
- Roth, G. (2009): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2. Aufl. (S. 58–68). Weinheim, Basel: Beltz.
- Roth, G. (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sallat, S. & Spreer M. (2011): Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe. *Die Sprachheilarbeit*, 56 (2), 78-86.
- Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, P., Roos, J. & Schöler, H. (Landesstiftung Baden-Württemberg, Hrsg.). (2007): EVAS: Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern: Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/EVAS%20Bericht%203.pdf> [22.3.2013].
- Scheltwort, P. (2007): *Lehrerhandeln wahrnehmen, erfassen, bewerten. Theoretische und empirische Analysen zum systemanalytischen Beobachtungsverfahren "Lehrerhandeln im Unterricht"*. Berlin: dissertation.de (Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2007.).
- Schneider, W., I. Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011): WLLP-R: Würzburger Leise-Lese-Probe - Revision: Hogrefe.
- Schnitzler, C. D. (2013): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb am Schulanfang und in der Schuleingangsphase. In S. Ringmann & J. Beier (Hrsg.), *Schuleingangsphase*

- (Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen, Bd. 1, S. 3–24). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Schöler, H. & Schäfer, P. (2004): HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung. Itemanalysen und Normen. Heidelberg: Pädag. Hochsch., Abt. Psychologie in Sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/datein/hase-normen.pdf>.
- Schöler, H., Hasselbach, P., Schäfer, P., Dreßler, A. & Engler-Thümmel, H. (Abt. Psychologie in sonderpädagogischen Handlungsfeldern, Hrsg.). (2005): Zur Wirksamkeit von Maßnahmen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten in der Vorschule Mannheim: Bericht Nr. 20. Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt „Differenzialdiagnostik“. Verfügbar unter: <http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/datein/nr20.pdf> [8.12.2011].
- Schönauer-Schneider, W. (2008): Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Eine Pilotstudie zur Unterrichtssprache einer Sprachheillehrerin und einer Grundschullehrerin. Die Sprachheilarbeit (6), 324-333.
- Schuck, K.-D. (2011): Unterricht bei heterogenen Voraussetzungen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), Didaktik und Unterricht (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. 4., Bd. 4, S. 101–109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M., (Hrsg.). (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. ISBN 3-00-003708-X. Verfügbar unter: [http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku\\_selbstwirksame\\_schulen.pdf](http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf) [11.6.2012].
- Seiffert, H. (2008): Wie therapeutisch ist der sprachtherapeutische Unterricht? Dimensionen sprachbezogener Interventionen im Unterricht bei Schülern mit dem Förderbedarf Sprache. Die Sprachheilarbeit (3), 147-153.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.). (2010): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen). Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf) [12.3.2013].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.). (2012): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen). Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus\\_Sopae\\_2011.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2011.pdf) [12.3.2013].
- Senatsverwaltung für Bildung (Hrsg.). (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin: Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung (1. Aufl.). Verfügbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer\\_werden/expertenkommission\\_lehrerbildung.pdf?start&ts=1348646035&file=expertenkommission\\_lehrerbildung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf?start&ts=1348646035&file=expertenkommission_lehrerbildung.pdf) [12.2.2013].
- Souvignier, E. (2007): Kooperatives Lernen [Teil VI Schule und Unterricht: Konzepte und Methoden]. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens (S. 452–465). Göttingen: Hogrefe.
- Spiewak, M. (2012, 31. Mai): Gemeinsam anders. DIE ZEIT, 23, S. 33–34.



- Spiewak, M. (2013, 06. Juni): Von Strebern und Chaoten: Bayrische Schüler können viel besser lesen und rechnen als Berliner Schüler. Warum ist das so? Eine Forschungsreise zu zwei Schulen, wie sie unterschiedlicher nicht sein können. DIE ZEIT, 24, S. 35–36.
- Stern, E. (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In U. Herrmann (Hrsg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Aufl. (S. 355–364). Weinheim, Basel: Beltz.
- Stern, E. (2009, 2. Auflage): Wie viel Hirn braucht Schule?: Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis (Heil- und Sonderpädagogik, S. 116–123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis: Paralleltitel: Professionalism in the teaching occupation - at a loss with the theory but the practice succeeds. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 580-597.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik Westfälische Wilhelms-Universität. Verfügbar unter: <http://www.google.de/search?q=ewald+terhart+berufsbiografischer+Ansatz&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a> [4.10.2011].
- Theisel, A. (2010): Qualitätssicherung in der schulischen Arbeit mit sprachbehinderten Kindern. Fragestellungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Dokumentationsformen im Rahmen von ILEB in Baden-Württemberg. Die Sprachheilarbeit (3), 130-137.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2011): Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts in der empirischen Forschung: Aufruf zur Bearbeitung eines Lehrerfragebogens. Die Sprachheilarbeit, 56. Jahrgang (5/6), 269-274.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. Die Sprachheilarbeit (1), 24-34.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2014): Rahmenbedingungen der Beschulung sprachbeeinträchtigter Kinder in Deutschland. Praxis Sprache, 59 (1.2014), S. 19-26
- Thoma, D., Ofner D., Seybel C. & Tracy R. (2011): Professionalisierung Frühpädagogik: Eine Pilotstudie Sprachförderkompetenz. Frühe Bildung (0,1), 31-36.
- Troßbach-Neuner, E. (1997): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht: Pädagogische Verpflichtung und Chance. Die Sprachheilarbeit, 42, 277-288.
- Verband Sonderpädagogik (Hrsg.). (2008) Standards der sonderpädagogischen Förderung. Verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam [Themenheft]. Zeitschrift für Heilpädagogik (Sonderheft).
- Walter, J. (2002): "Einer flog übers Kuckucksnest" oder welche Interventionsformen erbringen im sonderpädagogischen Feld welche Effekte? Ergebnisse ausgewählter amerikanischer Meta- und Mega-Analysen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (11), 442-450.
- Walter, J. (2008): Adaptiver Unterricht neu betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus

- resultierende Diagnostik und Neudefinitionen von Lernstörungen nach dem RTI Paradigma. *Heilpädagogik* (59), 202-215.
- Weinert, F. E. Schrader Friedrich-W. (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In H. Petillon (Hrsg.), *Schuelergerechte Diagnose. Theoretische u. empirische Beiträe zur paedagogischen Diagnostik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp* (S. 11–30). Weinheim u.a: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (1997): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Weinert, F. E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule* (S. 65–85). Weinheim: Juventa.
- Weiß, R. & Osterland, J. (2012): *Grundintelligenztest Skala 1 - Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Wellenreuther, M. (2008): *Lehren und Lernen - aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Wember, F. B. (2008): Direkte Förderung, gegen den Trend! *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 77, 98-103.
- Wember, F. B. (2008): Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik (Sonderheft)*, 25-34.
- Wember, F. B. & Prändl, S. (Hrsg.). (2009): *Standards der sonderpädagogischen Förderung*. München: Reinhardt.
- Werner, L. (1975): Therapieimmanenz in der Schule für Sprachgeschädigte. *Die Sprachheilarbeit*, 20 (3), 77-83.
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für "optimale Förderung". In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–60). Bad Heilbrunn, Obb: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 25-31.
- World Health Organization (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, D., Hrsg.). (2005): *ICF: Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter: [http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf) [13.1.2012].

## 15. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebot-Nutzungsmodell (Helmke 2009, 73) .....	26
Abbildung 2: Stuttgarter Modell der Unterrichtsplanung .....	28
Abbildung 3: Gewinnung von Standards (Oser, 2001,218) .....	30
Abbildung 4: Interdependente Beziehungen (Wember, 2008, 30) .....	37
Abbildung 5: Stufenmodell Unterrichtsqualität von Pietsch (Bohl, 21.11.2012,14) .....	43
Abbildung 6: Vier-Felder-Modell zur Planung „guten“ Unterrichts .....	44
Abbildung 7: CLASS (vgl. Hamre et. al. 2009) .....	53
Abbildung 8: Sechs Säulen der Unterrichtsforschung (Hattie, 2009, 19) .....	60
Abbildung 9: Zielebenen ICF (vgl. Glück & Berg, 2008, 5) .....	108
Abbildung 10: Wirkungszusammenhänge im Unterricht .....	112
Abbildung 11: Ausschnitt des modifizierten Angebot-Nutzungsmodells von Unterricht .....	127
Abbildung 12: Verschiedene Beobachter .....	135
Abbildung 13: Übersicht Instrumententwicklung .....	139
Abbildung 14: Ranking der vier Hauptmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts.....	150
Abbildung 15: Rahmenbedingungen .....	152
Abbildung 16: Allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts .....	153
Abbildung 17: Auszug aus Qualitätsmerkmalen sprachheilpädagogischen Unterrichts .....	154
Abbildung 18: Verteilung auf Bundesländer .....	182
Abbildung 19: Prozent sich beteiligender dgs-Mitglieder .....	183
Abbildung 20: Einsatzort .....	184
Abbildung 21: Klassenstufe .....	185
Abbildung 22: Alter .....	186
Abbildung 23: Lehramtsqualifikation .....	187
Abbildung 24: Mittelwert fehlende Werte GSL .....	217
Abbildung 25: Mittelwert fehlende Werte SOL .....	217
Abbildung 26: Gesamtindex IST .....	219
Abbildung 27: Gesamtindex SOLL .....	220
Abbildung 28: Verteilung Bundesländer .....	237
Abbildung 29: Altersverteilung Gesamtstichprobe .....	238
Abbildung 30: Altersverteilung Grundschullehrkräfte .....	250
Abbildung 31: Altersverteilung SOL .....	251
Abbildung 32: Prozentuale Verteilung Bundesländer an der Gesamtstichprobe .....	252
Abbildung 33: Kategorie ‚weiß ich zu wenig‘ .....	256
Abbildung 34: Gruppenvergleich Faktor semantisch-kognitive Sicherung .....	257
Abbildung 35: Gruppenvergleich Faktor ‚Sprachtherapeutische Phasen‘ .....	258
Abbildung 36: Gruppenvergleich Faktor ‚Sprachbegleitende Hilfen‘ .....	259
Abbildung 37: Gruppenvergleich ‚Strukturierung‘ .....	260
Abbildung 38: Gruppenvergleich Faktor ‚Schülerorientierung‘ .....	261
Abbildung 39: Mittelwertvergleiche Faktoren Teil 1 .....	262
Abbildung 40: Mittelwertvergleiche Faktoren Teil 2 .....	262
Abbildung 41: Signifikanzniveau Faktoren und Summe bei U-Test .....	263
Abbildung 42: Stichprobengröße nach Untersuchungsgruppen .....	295
Abbildung 43: Anzahl untersuchter Kinder je Klasse .....	296
Abbildung 44: Kritischer Grenzwert MÜSC überschritten nach Schülergruppe .....	304
Abbildung 45: Gruppenvergleich WLLP-R .....	306
Abbildung 46: Gruppenvergleich kritischer Grenzwert MÜSC und WLLP-R .....	307

---

Abbildung 47: Mittelwerte Schulleistungstests .....	308
Abbildung 48: Lehrerprofile in Prozent der Faktorsummen .....	334
Abbildung 49: Wirkungskette Lehrerbildung (Terhart, 2002, 11).....	368

## 16. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Professionelles Wissen .....	32
Tabelle 2: allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts .....	46
Tabelle 3: Studies of the effect of inclusion (Lindsay, 2007, 9).....	75
Tabelle 4: Angebotsformen der Intervention im UK.....	76
Tabelle 5: Orientierungen und Intentionen der Dimensionen sprachtherapeutischen Unterrichts (Seiffert, 2008, 151).....	117
Tabelle 6: Sprachheilpädagogische Handlungsformen .....	119
Tabelle 7: Merkmale und Indikatoren sprachheilpädagogischen Unterrichts .....	122
Tabelle 8: Rahmenbedingungen .....	124
Tabelle 9: Untersuchungsdesign (Bortz et al., 2009, 58) .....	144
Tabelle 10: Merkmale und Indikatoren des Konstrukts UquaS .....	177
Tabelle 11: Mittelwert fehlende Werte .....	190
Tabelle 12: Übersicht fehlende Werte IST .....	190
Tabelle 13: Inter-Item-Korrelation .....	192
Tabelle 14: Reliabilitätsstatistik LeFraU-S .....	193
Tabelle 15: Fälle Imputation.....	194
Tabelle 16: Reliabilität nach Imputation .....	194
Tabelle 17: Inter-Item-Korrelation nach Imputation .....	194
Tabelle 18: fehlende Werte SOLL.....	195
Tabelle 19: Anzahl Fälle SOLL .....	196
Tabelle 20: Reliabilität SOLL .....	196
Tabelle 21: Inter-Item-Korrelation SOLL .....	196
Tabelle 22: Bartlett-Test Hauptachsenanalyse .....	201
Tabelle 23: Bartlett-Test Hauptachsenanalyse 10 Faktoren .....	202
Tabelle 24: Faktormodell 10 Faktoren .....	202
Tabelle 25: Faktoren.....	207
Tabelle 26: Dimensionen guten Unterrichts .....	208
Tabelle 27: Mittelwert Gesamtindex IST-Skala .....	218
Tabelle 28: Mittelwert Gesamtindex SOLL-Skala .....	220
Tabelle 29: Gründe für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL .....	222
Tabelle 30: Einbezogene Fälle Reliabilität.....	228
Tabelle 31: Reliabilität der reduzierten Skala (45 Items) .....	229
Tabelle 32: Itemstatistik der reduzierten Skala .....	229
Tabelle 33: Reliabilität Faktorskalen .....	230
Tabelle 34: Faktor 1 Schülerorientierung.....	231
Tabelle 35: Faktor 2 .....	231
Tabelle 36: Faktor 3 .....	232
Tabelle 37: Faktor 4.....	232
Tabelle 38: Faktor 5.....	233
Tabelle 39: Faktor 6.....	233
Tabelle 40: Faktor 7 .....	233

Tabelle 41: Faktor 9 .....	234
Tabelle 42: Faktor 10 .....	234
Tabelle 43: Anzahl Fälle reduzierte Skala .....	240
Tabelle 44: Reliabilität reduzierte Skala .....	240
Tabelle 45: Itemstatistik reduzierte Skala .....	240
Tabelle 46: Bartlett-Test reduzierte Skala .....	242
Tabelle 47: Reliabilität gekürzte Skala .....	244
Tabelle 48: Mittelwertvergleich Gesamtsumme SOL - GSL .....	264
Tabelle 49: Vergleich Selbst- und Fremdeinschätzung .....	272
Tabelle 50: T-Test Selbst-Fremd-Einschätzung .....	273
Tabelle 51: Übersicht Erhebungszeitpunkte und Verfahren .....	279
Tabelle 52: Einschlusskriterien .....	287
Tabelle 53: Anzahl Untersuchungsgruppen .....	292
Tabelle 54: Klassenübersicht .....	294
Tabelle 55: Fehlende Werte Gesamtsumme IST .....	297
Tabelle 56: Deskriptive Statistik fehlende Werte .....	297
Tabelle 57: Mittelwert LeFraU KiSSES-Gruppe .....	298
Tabelle 58: Mittelwertvergleich Gesamtsumme GSL- SOL der KiSSES-Gruppe .....	299
Tabelle 59: Altersverteilung .....	300
Tabelle 60: Berufszeit .....	300
Tabelle 61: Zeitplan Forschungsstudie Ki.SSES .....	301
Tabelle 62: Kritischer Grenzwert MÜSC überschritten .....	303
Tabelle 63: Mittelwertvergleich .....	305
Tabelle 64: T-Test Mittelwertgleichheit .....	305
Tabelle 65: Mittelwertunterschied WLLP-R .....	306
Tabelle 66: T-Test WLLP-R .....	307
Tabelle 67: Korrelationen Klassenverfahren .....	309
Tabelle 68: Klassenübersicht .....	316
Tabelle 69: Häufigkeit fehlende Werte Gesamtsumme .....	317
Tabelle 70: Häufigkeit fehlende Werte reduzierte Summe .....	317
Tabelle 71: Mittelwert fehlende Werte .....	317
Tabelle 72: Altersverteilung .....	318
Tabelle 73: Mittelwert der Summen .....	318
Tabelle 74: Anzahlen Klassenverfahren .....	321
Tabelle 75: Mittelwerte Klassenverfahren Sonderschulklassen .....	323
Tabelle 76: Korrelation Demat 1+ und WLLP-R (non)-KiSSES .....	323
Tabelle 77: Korrelation Klassentests .....	323
Tabelle 78: Korrelation Klassentests KiTSE .....	324
Tabelle 79: Quartile LeFraU-S .....	324
Tabelle 80: Zuordnung Quartile LeFraU-S .....	325
Tabelle 81: Quartile Klassentests Sonderschulklassen .....	326
Tabelle 82: Zuordnung Quartile WLLP-R und LeFraU-S .....	327
Tabelle 83: Zuordnung Quartile LeFraU-S und Demat 1+ .....	328
Tabelle 84: Zusammenschau LeFraU-S und Klassentests der Extremklassen .....	328
Tabelle 85: Korrelation Gesamtsumme und Klassentests, Signifikanz einseitig .....	329
Tabelle 86: Korrelation Faktoren und Klassentests .....	330
Tabelle 87: Partialkorrelationen .....	331
Tabelle 88: Summenvergleich LeFraU-S zu T1 und T2 .....	344

Tabelle 89: Gesamtsumme IST Klasse 1 und 2 .....	345
Tabelle 90: Korrelation der Gesamtsummen .....	345

## **17. Anhänge**

Anhang 1: Expertenfragebogen

Anhang 2: LeFraU-S Langversion

Anhang 3: LeFraU-S Endversion

Anhang 4: Lehrerfragebogen zur Fremdeinschätzung

## Anhang 1: Expertenfragebogen

**Fragebogen zum Urteil von  
Experten zu unterrichtsrelevanten Einflussfaktoren auf den  
Bildungserfolg von Kindern mit Spezifischer  
Sprachentwicklungsstörung (SSES)**

*Kontaktadresse:*

Prof. C. W. Glück  
Projekt: Ki.SSES-UEFA  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Postfach 104240  
69032 Heidelberg

[www.ki-sses.de](http://www.ki-sses.de)



---

## Vorbemerkungen

Vor dem Hintergrund der aktuellen Forderung der Behindertenrechtskonvention zur inklusiven Beschulung behinderter Kinder sowie zur gesellschaftlichen Bewusstseinsbildung steht auch die Sprachheilpädagogik vor der Aufgabe, wesentliche Einflussvariablen für gelingende Bildung sprachbehinderter Kinder auch in inklusiven Bildungskontexten zu erforschen und mit der Fachöffentlichkeit auszutauschen. Durch einen solchen Verständigungsprozess kann sie zu einem tragfähigen Konsens für Aus- und Weiterbildung gelangen, um ‚guten‘ sprachheilpädagogischen Unterricht auch zukünftig sichern zu können. Wie müssen Bildungsprozesse gestaltet sein, um der doppelten Aufgabe gerecht zu werden, den sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern einerseits erfolgreiches Lernen zu ermöglichen und andererseits sprachrehabilitativ wirksam zu werden? Dazu bedarf es neben der Erfassung der Variablen, die die allgemeine Unterrichtsforschung bisher als Merkmale guten Unterrichts identifiziert hat, wie z.B. Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung etc. (vgl. Helmke 2009), der Erfassung derjenigen Merkmale, die sprachbehinderten Kindern Lernen einerseits erst ermöglichen und andererseits auf – für sprachbehinderte Kinder – spezifische Kompetenzen abzielen.

Es gibt seit den 70er Jahren verschiedene Bemühungen von Orthmann (1977), Werner (1975), Braun (1980), Bahr (2003), Baumgartner (1998), Grohnfeldt (1989), Mayer (2009), Schönauer-Schneider (2007), Seiffert (2008), Reber (2009), Trossbach-Neuner (1997) und vielen anderen, das Spezifische eines Unterrichts für sprachbehinderte Kinder herauszuarbeiten. Es werden Merkmale genannt, die sich einerseits auf Kompetenzen der Lehrpersonen beziehen wie z.B. der gezielte Einsatz der Lehrersprache in ihren vielen Facetten, andererseits auf Aspekte des Unterrichts wie das Einbeziehen von Visualisierungen, Strukturierungshilfen etc. Wie in der Unterrichtsforschung der allgemeinen Schule schon deutlich wurde, spiegelt sich in diesen theoretischen Überlegungen ebenfalls die Notwendigkeit, einerseits Variablen des Unterrichts und andererseits Kompetenzen der Lehrpersonen in den Blick zu nehmen, wenn es um die Qualität sprachheilpädagogischen Unterrichts geht. Auch wenn erste Forschungsanstrengungen zu Teilaspekten wie z.B. grammatischen Förderung im Unterricht (Motsch 2004, Berg 2007), vorgenommen wurden, gilt nach wie vor, dass „Bis zum heutigen Tag [wurde] keiner dieser Entwürfe einer empirischen Anwendbarkeits- und Wirksamkeitsforschung unterzogen (wurde)“ (Bahr 2003, S.130).

Ziel dieses Fragebogens ist es, Einflussfaktoren auf und Merkmale von Unterricht herauszukristallisieren, die für die Entwicklung und Bildung von Kindern mit SSES theoretisch für besonders relevant gehalten werden.

Methodisch soll dieses Ziel erreicht werden, indem die aus der einschlägigen Fachliteratur abgeleiteten Faktoren guten sprachheilpädagogischen Unterrichts sowie die in der allgemeinen

---

Unterrichtsforschung für guten Unterricht als wesentlich erkannten Variablen durch Sie als Expertinnen (der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Sprache) in ihrer Bedeutsamkeit in eine Reihenfolge gebracht bzw. in ihrer Relevanz gewichtet werden.

Darauf aufbauend wird aus diesen Merkmalen und Einflussfaktoren ein Fragebogen für LehrerInnen von Kindern mit SSES in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache und in inklusiven Beschulungsformen generiert, um deren Umsetzung im Unterrichtsalltag zu ermitteln (Selbsteinschätzung). Im Rahmen des Forschungsprojekts Ki.SSES entsteht die Möglichkeit, diese auf der Basis theoretischer Überlegungen und empirischer Einschätzung gewonnenen Merkmale mit den tatsächlichen Bildungsfortschritten der Kinder mit SSES in Bezug setzen zu können, um den Einfluss verschiedener Beschulungsformen und Merkmale des Unterrichts identifizieren zu können.

Diese gemeinschaftliche Expertise der Sprachheilpädagogen könnte auch die Grundlage für die Entwicklung von Standards werden, wie sie Oser (2001) für die allgemeine Pädagogik zu generieren versuchte. Diese so gewonnenen Standards können – empirisch fundiert - Entwicklungen in Lehrerbildung und Unterrichtspraxis anstoßen.

Durch eine solche Meinungsbildung käme die Sprachheilpädagogik zu einem breiter abgesicherten Urteil als es theoretisch plausible und persönlich-erfahrungsbasierte Aussagen einzelner Experten oder kleiner Expertengruppen sein können.

Als bedeutsame Einflussfaktoren und Merkmale von Unterricht werden hier folgende angenommen:

- 1) Lehrperson
- 2) Rahmenbedingungen
- 3) Allgemeine Prozessmerkmale von Unterricht und
- 4) Spezifische Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts.

Der Einschätzungsbogen ist in zwei Teile gegliedert. In Teil I bitten wir Sie darum, die aus der Unterrichtsforschung der allgemeinen Schule gewonnenen Einflussfaktoren 1.) bis 3.) in eine Bedeutsamkeitsreihenfolge (Ranking) im Hinblick auf den Unterricht mit Kindern mit SSES zu bringen. Jedem Gliederungspunkt wurden zusätzlich zwei freie Unterpunkten zugeordnet, die Sie bei Bedarf ergänzen und in das Ranking einbeziehen sollen.

Teil II widmet sich den spezifischen Qualitätsmerkmalen sprachheilpädagogischen Unterrichts. Hier möchten wir Sie bitten, falls nötig, wieder eine Ergänzung der Liste vorzunehmen und anschließend die Relevanz der Merkmale zu gewichten (Rating).

---

Bedenken Sie in Ihren Ergänzungen bitte, dass auf der Basis der Erfassung der Grobmerkmale später Fragebogenitems entwickelt werden sollen, die Indikatoren für die Merkmale darstellen. Sie können Ergänzungen auf beiden Ebenen vornehmen: zusätzliche Merkmale (z.B. Sicherung des Sprachverständnisses) sowie Indikatoren, an denen in Ihren Augen das Merkmal sichtbar wird (z.B. Wiederholung oder Visualisierung von Arbeitsanweisungen).

Mit Ihrem Urteil unterstützen Sie unser Forschungsanliegen sehr und helfen damit relevante Faktoren für die Bildung und Entwicklung von Kindern mit SSES empirisch zu ermitteln und somit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und –sicherung in der schulischen Bildung von Kindern mit SSES an verschiedenen Lernorten zu leisten.

Vor dem Ausfüllen des Fragebogens bitten wir Sie hier um Angaben zu Ihrer beruflichen Tätigkeit.

Derzeit bin ich tätig:

- ☐ an einer Hochschule als Dozent, Professor, Lehrbeauftragter o.ä.
- ☐ an einem Seminar als Fach-, Seminarleiter, Lehrbeauftragter o.ä.
- ☐ in einer Schulaufsichtsbehörde (Schulamt, Regierungspräsidium, Kultusministerium etc.)
- ☐ an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Schulleitung
- ☐ in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften
- ☐ im Unterricht mit sprachbehinderten Kindern
- ☐ Sonstiges: \_\_\_\_\_

Mehrfachnennungen sind möglich.

**Diese Tätigkeit übe ich seit \_\_\_\_\_ Jahren aus.**

**Ich arbeite im Bundesland: \_\_\_\_\_**

**Meine Ausbildung habe ich an folgender Hochschule  
absolviert: \_\_\_\_\_**

Schicken Sie den Bogen bitte bis zum  
**08.05.2011** zurück an:

Prof. C. W. Glück  
Projekt: Ki.SSES-UEFA  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Postfach 104240  
69032 Heidelberg

oder: [uefa@ki-sses.de](mailto:uefa@ki-sses.de)

---

### Teil I: Allgemeine Merkmale guten Unterrichts (**Methode: Ranking**)

Aufgeführt werden hier die aus der Unterrichtsforschung der allgemeinen Schule bekannten Merkmale, die einen lernwirksamen Unterricht ausmachen. Daher sind diese Merkmale natürlich alle wichtig.

Dennoch erhebt sich die Frage: Welche der unten genannten Einflussfaktoren halten Sie bei der Gestaltung des Unterrichts für Kinder mit SSES für besonders relevant, um ihnen erfolgreiches Lernen (Schulleistung, Sprachentwicklung, sozial-emotionale Entwicklung) zu ermöglichen?

#### 1. Lehrperson

*Bringen Sie bitte alle Unterpunkte hinsichtlich der oben genannten Fragestellung in eine Rangfolge, indem Sie Plätze vergeben (1= sehr bedeutsam usw., höchste Zahl = am unbedeutendsten für mich). Ergänzen Sie gegebenenfalls 1-2 weitere Unterpunkte, die Ihnen zu diesem Aspekt bedeutsam erscheinen und beziehen Sie diese in das Ranking mit ein. Wenn Sie keine weiteren Aspekte ergänzen, vergeben Sie den beiden leeren Feldern die letzten Plätze.*

##### o Wissen und Expertise (Plätze:1 bis 6)

	Fachwissen im jeweiligen zu unterrichtenden Fach
	Fachübergreifendes pädagogisches Wissen (z.B. Regeln der Klassenführung)
	Fachspezifisches Wissen ( hier die Sprachbehinderung und den Umgang damit betreffend z.B. Methoden, Medien)
	Curriculares Wissen (Aufbau der Lehrpläne, Kompetenzen etc..)

##### o personspezifische Merkmale der Lehrperson (Plätze:1 bis 7)

	Engagement (Bereitschaft zur Weiterbildung, Motivation, Enthusiasmus im Unterricht...)
	Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion
	Humor
	Subjektive Theorien (Ideen darüber, was guten Unterricht, einen guten Lehrer ausmacht)
	Einstellung / Haltung gegenüber Behinderungen

o **Schlüsselkompetenzen der Lehrperson** (Plätze:1 bis 7)

	Diagnostische Kompetenz: nicht nur Wissen um psychologische Tests, sondern insbesondere das fortlaufende Registrieren der Lern- und Entwicklungsfortschritte sowie der Lernschwierigkeiten der SchülerInnen im Unterrichtsalltag
	Didaktische Kompetenz
	Klassenführungscompetenz
	Beziehungskompetenz
	Fachkompetenz (vgl. oben)

**2. Rahmenbedingungen** (Plätze:1 bis 14)

	Geringe Klassengröße
	Zusätzliche Unterrichtszeit (z.B. Unterricht im Rahmen der Ganztageschule)
	Zusätzliche Stunden für Einzel-/ Gruppentherapie
	Zusätzliche Therapie außerhalb der Schule
	Teamteaching
	Kooperation der an der Förderung beteiligten Lehrkräfte / Teams
	Kooperatives Lernen (peer tutoring)
	Professionelle Weiterbildung der Lehrkräfte
	Zusätzliche Räumlichkeiten für individuelle Fördermaßnahmen
	Unterstützung durch die Eltern zuhause
	Heterogene Lerngruppen (keine Sonderbeschulung)
	Homogene Lerngruppen

---

### 3. allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts (Plätze:1 bis 13)

	<b>Klassenführung</b> (Regeln, hohes Maß effektiver Lernzeit, Umgang mit Störungen)
	<b>Strukturierung des Unterrichts</b> (vorangestellte Strukturierungshilfen, Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele, vorbereitete Umgebung...)
	<b>Konsolidierung, Sicherung</b> (Wiederholen und Üben)
	<b>Aktivierung</b> (kognitiv, sozial, körperlich; z.B. selbstgesteuertes Lernen)
	<b>Motivierung</b> (positive Leistungsrückmeldung, soziale Anerkennung, Schaffen motivationaler Selbststeuerung...)
	<b>Lernförderliches Klima</b> (entspannte Lernatmosphäre, Abbau von Leistungsangst, konstruktiver Umgang mit Fehlern, Unterrichtstempo und Wartezeiten auf Schüleräußerungen)
	<b>Schülerorientierung</b> (Orientierung an Interessen, Vorwissen, Motivation etc. der Schüler, Berücksichtigung von Schülerfeedback, affektiver Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung)
	<b>Kompetenzorientierung</b> (Orientierung an Bildungsstandards/Kompetenzen, d.h. Konzipierung des Unterrichts vom Ende her, Erfassung und Rückmeldung schulischer Leistungen, transparente Leistungserwartungen..)
	<b>Individuelles Fördern</b> (Eingehen auf individuelle Besonderheiten, d.h. Individualisierung, Differenzierung, Vermeiden von Unter-, Überforderung..)
	<b>Angebotsvielfalt</b> (überlegte Methodenvariation, Variation von Sinnesmodalitäten...)
	<b>Inhaltliche Klarheit</b> (sprachliche Verständlichkeit, Passung von Vorwissen und neuem Stoff, ..)

## Teil II: Spezifische Merkmale (Methode: Rating)

### **4. Qualitätsmerkmale und -indikatoren für sprachheilpädagogische Praxis**

Schätzen Sie bitte die Bedeutung der folgenden, in der Literatur als wesentliche Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts genannten, Faktoren ein.

Ergänzen Sie bei Bedarf weitere Indikatoren (klein gedruckt) für die Merkmale (groß gedruckt) und schätzen Sie deren Bedeutsamkeit ebenfalls ein. Die Indikatoren sollten im Unterricht beobachtbar sein! Woran würden Sie erkennen, dass das genannte Merkmal im Unterricht realisiert wird?

Außerdem können weitere Merkmale ergänzt und eingeschätzt werden.

Bedeutung	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
<b>Schaffung und Gestaltung eines kommunikativen Milieus:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- positive Rückmeldung bei Komm.versuchen</li><li>- Aufforderung zu Kommunikation, Spracheinsatz</li><li>- Schaffen fester Erzählzeiten</li><li>- Einsatz kommunikationsfördernder Sozialformen</li><li>-</li></ul>				
<b>Sicherung des Sprachverständnisses:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Wiederholung von Arbeitsanweisungen durch die Kinder</li><li>- Visualisierung von Arbeitsanweisungen</li><li>- Beantworten von Verständnisfragen z.B. nach Textlektüre</li><li>-</li></ul>				
<b>Einsatz metasprachlicher Reflexion:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Nachdenken über die Form der Sprache (phonologische Bewusstheit)</li><li>- Nachdenken über hilfreiche Strategien</li><li>-</li></ul>				
<b>Gezielter Einsatz der Lehrersprache:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Klarheit,</li><li>- Präzision,</li><li>- Deutlichkeit,</li><li>- Sprechtempo,</li><li>- Betonung</li><li>-</li></ul>				

Bedeutung	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
<b>Einsatz von Modellierungstechniken:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachmodelle, die den kindlichen Äußerungen vorausgehen (Präsentation, Parallelsprechen, linguistische Markierung, Alternativfragen)</li> <li>- bzw. nachfolgen (Expansion, Extension, Umformung, modellierte Selbstkorrektur, Korrekatives Feedback)</li> <li>-</li> </ul>				
<b>Einsatz sprachbegleitender Hilfen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mundbilder</li> <li>- Handzeichensysteme</li> <li>-</li> </ul>				
<b>Monitoring des Sprachverstehens:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anbahnung einer Fragehaltung, Auffordern zum Nachfragen</li> <li>- Hinweise zum Signalisieren von Nichtverstehen,</li> <li>-</li> </ul>				
<b>Gezielte Planung und Durchführung sprachtherapeutischer Phasen für einzelne Kinder im Unterricht:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Methoden zur Lautanbildung, Methoden zur Überwindung phonologischer Prozesse (Hilfen auditiver, visueller, kinästhetischer Art),</li> <li>- Auswahl einer grammatischen Zielstruktur, Zielstruktur präsentieren, rezeptiv sichern, evozieren und modellieren</li> <li>- Regelmäßige Wortschatzarbeit: Wortbedeutung im Kontext sichern, Elaboration auf Inhalts – und Formebene</li> <li>-</li> </ul>				
<b>bewusste Gestaltung von Interaktionen in bestimmten Unterrichtsphasen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gezielt geplante dyadische Lehrer-Schüler-Interaktion (1:1),</li> <li>- Ausgewählte Zusammensetzung von Gruppen für Peer-Interaktionen</li> <li>-</li> </ul>				



Bedeutung	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
<b>Regelmäßige Diagnostik des Sprachstandes, der Lernvoraussetzungen und Kompetenzen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz informeller Verfahren</li> <li>- Einsatz standardisierter Verfahren</li> <li>- Beobachtungen Im Unterricht, die in die Planung der nächsten Stunden einfließen</li> <li>-</li> </ul>				
<b>Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher <i>Schwierigkeiten</i>:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vereinfachung von Texten (Wortschatz, Äußerungslänge, syntaktische Strukturen)</li> <li>- Einsatz von Lesehilfen</li> <li>- Einsatz prototypischer Formulierungen</li> <li>-</li> </ul>				
<b>Analyse der Unterrichtsinhalte hinsichtlich sprachlicher <i>Lernmöglichkeiten</i></b>				
<b>Anpassen von Materialien an die Lernvoraussetzungen: Texte, Arbeitsblätter, etc.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz von Arbeitsblättern unterschiedlicher Schwierigkeitsstufen</li> <li>- Individualisierter Einsatz von Hilfssystemen</li> <li>-</li> </ul>				
<b>Einsatz von Strukturierungshilfen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ritualisierter Tagesbeginn</li> <li>- Überblick über Tagesabläufe,</li> <li>- Raum-, Materialorganisation</li> <li>- Ritualisierte Reflexion von Arbeitsprozessen</li> <li>-</li> </ul>				

Bedeutung	sehr gering	gering	hoch	sehr hoch
<b>Stärkung des Selbstwertgefühls</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schaffen von Erfolgserlebnissen</li> <li>- Hilfestellung zu selbstständigem Arbeiten</li> <li>- Übergabe von Verantwortung</li> <li>- Eingehen auf Schüleranregungen, Vorschläge</li> <li>-</li> </ul>				

### 5. Gesamteinschätzung (Methode: Ranking)

Welchem der 4 großen Bereiche würden Sie das höchste Gewicht beimessen? (Ranking)  
 Bringen Sie diese in eine Rangfolge, indem Sie die Plätze 1 (sehr bedeutsam) bis 4 (für mich am wenigsten bedeutsam) vergeben.

	Lehrperson
	Rahmenbedingungen
	allgemeine Prozessmerkmale des Unterrichts
	Qualitätsindikatoren für sprachheilpädagogische Praxis

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!!!

Freier Kommentar:          
---

## Anhang 2: LeFraU-S Langversion

### Lehrerfragebogen zum Unterricht mit sprachbeeinträchtigten Kindern in B.-W.

Liebe Kolleginnen und Kollegen der Ki.SSES-Studie, dieser Fragebogen soll dazu dienen, die Praxis sprachheilpädagogischen Unterrichts zu reflektieren und aus Sicht der Praktiker wesentliche Elemente des Unterrichts mit sprachbehinderten Kindern zu erfassen. Dieser Fragebogen richtet sich damit an alle Lehrerinnen und Lehrer, die mit sprachbeeinträchtigten Kindern unterrichtlich tätig sind unabhängig von ihrer jeweiligen Ausbildung und unabhängig vom jeweiligen Lernort der Kinder in Grundschulen oder Sonderschulen. Manchmal unterscheiden sich der IST-Stand und der SOLL-Zustand aus unterschiedlichen Gründen voneinander. Bitte füllen Sie deshalb beide Tabellen ‚Wie es ist‘ und ‚Wie ich es mir wünsche‘ aus, auch wenn sie sich decken sollten, und geben Sie unten im freien Kommentar gegebenenfalls Hinweise, wenn es eine große Diskrepanz zwischen beiden Tabellen geben sollte. Wenn nur die IST- Tabelle ausgefüllt ist, gehen wir davon aus, dass IST und SOLL sich decken. Teilweise werden recht fachspezifische Dinge gefragt, die möglicherweise von den an der Studie beteiligten Grundschullehrerinnen nicht beantwortet werden können. Dies kann in der Spalte ‚nicht zu beantworten‘ durch Ankreuzen vermerkt werden. Bevor Sie den Fragebogen ausfüllen, tragen Sie bitte Ihre Lehrer-ID (bestehend aus Schulkürzel, Klasse und Ihren Initialen, z.B.: HN-1a-AT) in das entsprechende Feld ein. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!!

Lehrer-ID  
(Schulkürzel-Klasse-  
Initialen)

Datum:

### Quantitativer Teil - bitte unbedingt bearbeiten

**Für die folgenden Fragen bitte die Antworten zum ---IST---Zustand angeben !**

*Wie ist es momentan? (Die Frage nach dem Wunschzustand kommt später noch.)*

**Wie häufig setzen Sie folgende Methoden/Aktionen in Ihrem Unterricht ein?**

Denken Sie beim Ausfüllen an das 1. Schulhalbjahr in Ihrer Schulklasse. Alle Angaben beziehen sich auf Ihren Unterricht, wie Sie ihn „normalerweise“ halten (ohne Vertretung, ohne Schullandheim, etc.). Mit ‚täglich‘ ist ein Schulvormittag mit durchschnittlich 5 Unterrichtsstunden gemeint. Wenn von Schülern gesprochen wird, sind die Schülerinnen selbstverständlich mit gemeint.

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals täglich)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
1. Ich ermuntere die Schüler, Fragen zu stellen und ihre Meinung zu äußern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich setze eine Anlauttabelle ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich setze ein Handzeichensystem ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Die Schüler kommunizieren in Gruppen miteinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich begleite meine Handlungen sprachlich (handlungsbegleitendes Sprechen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich setze Minimalpaare (z.B. Reime) entsprechend der Ausspracheprobleme einzelner Schüler ein (Keller-Teller, Nagel - Nadel...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
7. Ich visualisiere Informationen / Arbeitsanweisungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich berücksichtige Wünsche der Schüler zu Unterrichtsinhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Die Schüler können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich setze Rituale (Morgenkreis, Vesperzeit etc.) ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich gebe den Schülern je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich gebe Schülern mit Aussprache- und Grammatikproblemen in Unterrichtsgesprächen korrekatives Feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
13. Ich informiere die Schüler über Lernziele der Unterrichtsstunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ich erarbeite gemeinsam mit den Schülern Strategien, wie sie mit ihren Sprachproblemen umgehen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ich schaffe ritualisierte Erzählanlässe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Niveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ich bespreche mit den Schülern den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ich schaffe gezielt Sprechkanäle für bestimmte Schüler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
19. Ich fordere die Schüler auf, Nichtverstehen zu signalisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Wenn ich den Kindern Fibeltexte oder andere Texte zu lesen gebe, verändere ich sie im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Die Schüler reflektieren ihre Arbeitsprozesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Kinder diesen in eigenen Worten wiederholen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ich empfinde Freude am Unterricht mit sprachbehinderten Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
25. Ich überlege mir, welche Wörter den Schülern unbekannt sein könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ich gebe den Schülern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung grammatikalischer Strukturen ein (z.B. Kasus, Verbstellung..)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Wenn ich einen Test / eine Klassenarbeit konzipiere, entwerfe ich zwei oder mehr Varianten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Schülern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ich erarbeite mit den Schülern Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
31. Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen Schülers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Die Schüler haben freie Lesezeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ich nehme Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Ich setze stumme Impulse ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Ich würdige Redebeiträge der Kinder (Lob) und greife sie auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Ich unterstütze die Schüler, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
37. Ich mache den Schüler meine Leistungsbewertung transparent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Ich plane gezielt Phasen, in denen die Schüler selbstständig freie Texte schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Ich erarbeite gemeinsam mit den Schülern individuelle Arbeitspläne, nach denen sie selbstständig arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Die Schüler kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die Schüler thematisch passende Sätze bilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
43. Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler fest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Fehler der Schüler analysiere ich und nutze sie für die Förderplanung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ich schaffe für jedes einzelne Kind gezielt Erfolgserlebnisse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ich setze Gruppen gezielt auf dem Hintergrund sprachlich- kommunikativer Kompetenzen zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Ich binde die Schüler als Helfer in das Unterrichtsgeschehen (z.B. bei Stationenarbeit) ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
49. Ich thematisiere mit den Schülern die (Nicht-) Einhaltung von Regeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Ich spreche mit den Schüler über ihre Probleme, Befürchtungen und Ängste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Sprachförderung einzelner Kinder aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Ich nehme mir Zeit, meinen Unterricht zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Ich nutze individuelle Stärken der Schüler im Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akussativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
55. Die Schüler übernehmen regelmäßig Aufgaben für die Klasse (Klassendienste).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Ich setze Materialien ein, die ich selbst entwickelt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte an deren sprachlichen Lernmöglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Wenn ein Schüler lange zu sprachlicher Äußerung braucht, Sorge ich dafür, dass die anderen nicht unterbrechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die Schüler leise an ihrem Platz arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Ich ermuntere die Schüler, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IST

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
61. Ich erarbeite für die Schüler individuelle Förderpläne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Ich tausche mich mit anderen KollegInnen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der Schüler mit standardisierten Verfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Ich diagnostiziere den (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler mit informellen Verfahren (z.B. Beobachtungsbögen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Auf der nächsten Seite geht's weiter mit „wie ich es mir wünsche“...

**...und jetzt bitte die gleichen Fragen so beantworten, wie Sie es für sprachbehinderte Kinder gerne hätten ---SOLL---!**

*Wie ich es mir wünschen würde?*

**Wie häufig sollten folgende Methoden/Aktionen im Unterricht sein?**

Alle Angaben beziehen sich auf den Unterricht, wie Sie ihn gern halten würden (Schulvormittag mit durchschnittlich 5 Unterrichtsstunden). =SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
1. Ich ermuntere die Schüler, Fragen zu stellen und ihre Meinung zu äußern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ich setze eine Anlauttabelle ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ich setze ein Handzeichensystem ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Die Schüler kommunizieren in Gruppen miteinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ich begleite meine Handlungen sprachlich (handlungsbegleitendes Sprechen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ich setze Minimalpaare (z.B. Reime) entsprechend der Ausspracheprobleme einzelner Schüler ein (Keller-Teller, Nagel - Nadel...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
7. Ich visualisiere Informationen / Arbeitsanweisungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich berücksichtige Wünsche der Schüler zu Unterrichtsinhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Die Schüler können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich setze Rituale (Morgenlied, -kreis, Vesperzeit etc.) ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich gebe den Schülern je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich gebe Kindern mit Aussprache- und Grammatikproblemen korrekatives Feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals täglich)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
7. Ich visualisiere Informationen / Arbeitsanweisungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ich berücksichtige Wünsche der Schüler zu Unterrichtsinhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Die Schüler können selbst zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ich setze Rituale (Morgenkreis, Vesperzeit etc.) ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ich gebe den Schülern je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ich gebe Schülern mit Ausspracheproblemen in Unterrichtsgesprächen korrekatives Feedback.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
13. Ich informiere die Schüler über Lernziele der Unterrichtsstunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ich erarbeite gemeinsam mit den Kindern Strategien, wie sie mit ihren Sprachproblemen umgehen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ich schaffe ritualisierte Erzählanlässe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Wenn ich ein Arbeitsblatt vorbereite, entwerfe ich zwei oder mehr verschiedene Versionen mit unterschiedlichem Niveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ich bespreche mit den Kindern den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiere dies für alle sichtbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ich schaffe gezielt Sprechkanäle für bestimmte Kinder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
19. Ich fordere die Schüler auf, Nichtverstehen zu signalisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Wenn ich den Kindern Fibeltexte oder andere Texte zu lesen gebe, verändere ich sie im Hinblick auf Lernvoraussetzungen einzelner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Die Schüler reflektieren ihre Arbeitsprozesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Wenn ich einen Arbeitsauftrag gegeben oder etwas erklärt habe, lasse ich die Kinder diesen in eigenen Worten wiederholen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ich empfinde Freude am Unterricht mit sprachbehinderten Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ich baue Unterrichtssequenzen ein, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
25. Ich überlege mir, welche Wörter den Schülern unbekannt sein könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Ich gebe den Schülern Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung grammatikalischer Strukturen ein (z.B. Kasus, Verbstellung..).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Wenn ich einen Test / eine Klassenarbeit konzipiere, entwerfe ich zwei oder mehr Varianten mit unterschiedlichem Anforderungsniveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen Schülern zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1), während andere arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ich erarbeite mit den Schülern Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
31. Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen Schülers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Die Schüler haben freie Lesezeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Ich nehme Anregungen der Schüler für die Gestaltung des Unterrichts auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Ich setze stumme Impulse ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Ich würdige Redebeiträge der Kinder (Lob) und greife sie auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Ich unterstütze die Schüler, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
37. Ich mache den Schüler meine Leistungsbewertung transparent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Ich plane gezielt Phasen, in denen die Schüler selbstständig freie Texte schreiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Ich erarbeite gemeinsam mit den Schülern individuelle Arbeitspläne, nach denen sie selbstständig arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Die Schüler kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die Schüler thematisch passende Sätze bilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
43. Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler fest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Fehler der Schüler analysiere ich und nutze sie für die Förderplanung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ich schaffe für jedes einzelne Kind gezielt Erfolgserlebnisse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ich setze Gruppen gezielt auf dem Hintergrund sprachlich- kommunikativer Kompetenzen zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Ich binde die Schüler als Helfer in das Unterrichtsgeschehen (z.B. bei Stationenarbeit) ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
49. Ich thematisiere mit den Schülern die (Nicht-) Einhaltung von Regeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Ich spreche mit den Schüler über ihre Probleme, Befürchtungen und Ängste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Sprachförderung einzelner Kinder aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Ich nehme mir Zeit, meinen Unterricht zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Ich nutze individuelle Stärken der Schüler im Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akussativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
55. Die Schüler übernehmen regelmäßige Aufgaben für die Klasse (Klassendienste).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Ich setze Materialien ein, die ich selbst entwickelt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte an deren sprachlichen Lernmöglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Wenn ein Schüler lange zu sprachlicher Äußerung braucht, Sorge ich dafür, dass die anderen nicht unterbrechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die Schüler leise an ihrem Platz arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Ich ermuntere die Schüler, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SOLL

	nie (- einmal im Jahr)	selten (mehrmals im Halbjahr)	gelegentlich (mehrmals im Monat)	oft (mehrmals in der Woche)	sehr oft (mehrmals am Tag)	immer (mehrmals pro Schulstunde bzw. über einen längeren Zeitraum)	nicht zu beantworten
61. Ich erarbeite für die Schüler individuelle Förderpläne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Ich tausche mich mit anderen KollegInnen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Ich nehme an Fortbildungsveranstaltungen teil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der Schüler mit standardisierten Verfahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Ich diagnostiziere den (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstand der Schüler mit informellen Verfahren (z.B. Beobachtungsbögen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Für die Diskrepanz zwischen IST und SOLL scheinen mir folgende Aspekte wesentlich:

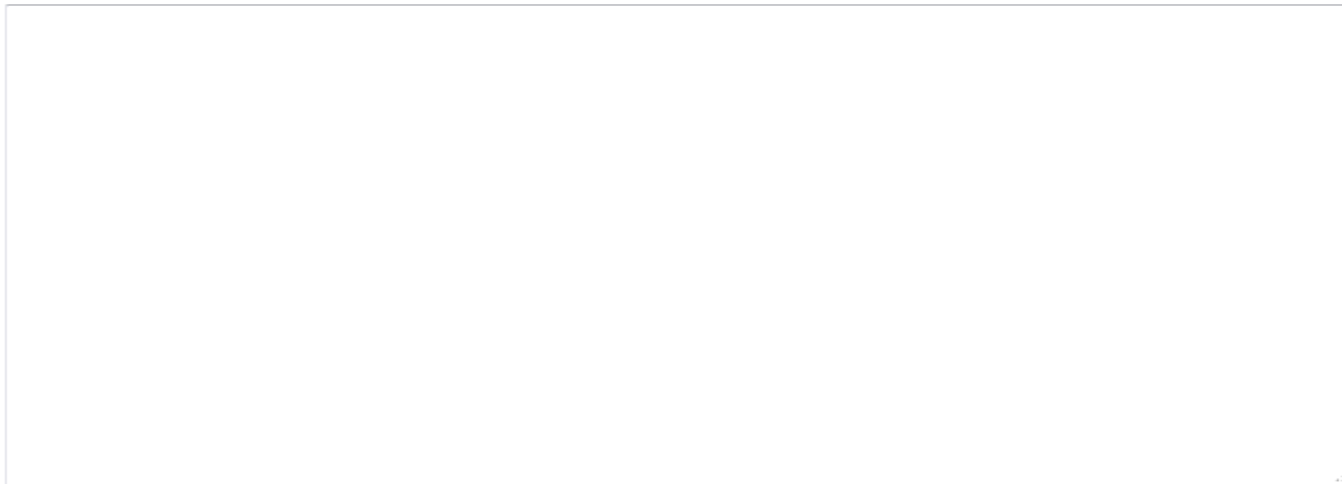
Hier ist Platz für Ihren freien Kommentar

**Qualitativer Teil (optional): Falls Ihnen noch was wichtig ist...**

Falls Sie Hinweise haben, wie sie die oben genannten Aspekte genau umsetzen (z.B. welches Handzeichensystem sie einsetzen, wie Sie Förderpläne erarbeiten etc.), würden wir Sie im folgenden Kasten um eine kurze Ausführung zu einzelnen Items bitten

A large, empty rectangular text box with a thin grey border, intended for qualitative feedback. A small icon is visible in the bottom right corner.

Was wären Sie darüber hinaus gerne gefragt worden? Was wären in Ihren Augen wesentliche Fragen zur Qualität des Unterrichts mit spracherwerbsgestörten Kindern? Ergänzen Sie im folgenden Kasten, was Ihnen fehlte:

A large, empty rectangular text box with a thin grey border, intended for qualitative feedback. A small icon is visible in the bottom right corner.

## Angaben zur Person

Derzeit bin ich tätig (Mehrfachauswahl möglich):: \*

- ☐ 1) an einer Sonder-/Förderschule/Förderzentrum/Kompetenzzentrum mit Förderschwerpunkt Sprache
- ☐ 2) an einem Kompetenzzentrum/Förderzentrum mit mehreren Fachrichtungen
- ☐ 3) als Sonderpädagoge an einer Grundschule (auch DFK-Meckl.-Vorp.)
- ☐ 4) als Sonderpädagoge im vorschulischen Bereich (Schulkindergarten, KiTa, schulvorbereitende Einrichtung, Sondereinrichtung)
- ☐ 5) als Sonderpädagoge in der Sekundarstufe
- ☐ 6) als Sonderpädagoge im Gymnasium
- ☐ 7) in einer Außenklasse/Förderklasse/Lerngruppe einer Sonder-/Förderschule an einer Grundschule
- ☐ 8) in einer Außenklasse/Partnerklasse/Förderklasse/Lerngruppe einer Sonder-/Förderschule an einer Sekundarstufe
- ☐ 9) an einer Beratungsstelle für Sprachbehinderte
- ☐ 10) Sonstiges, s.u. Textfeld

Was ist Sonstiges?:

Ist dies eine Einrichtung freier Trägerschaft (Privatschule)?

- ☐ 1) ja
- ☐ 2) nein
- ☐ 3) verschieden

Wenn es eine Einrichtung in freier Trägerschaft ist, besitzt die Einrichtung des Status als anerkannte staatliche Ersatzschule?

- ☐ 1) ja
- ☐ 2) nein
- ☐ 3) verschieden

Meine Tätigkeit verteilt sich auf folgende Arbeitsbereiche  
(grobe Anteilsschätzung in Prozent der Arbeitszeit):

- 1) Unterrichtsvor-/nacharbeit
- 2) Unterricht allein (exkl. Vor- und Nachbereitung)
- 3) Unterricht im Team (exkl. Vor- und Nachbereitung)
- 4) Therapie und Sprachförderung (1:1, Kleingruppe)
- 5) Diagnostik und Begutachtung
- 6) Beratung (Eltern, Kollegen, Absprachen im Team/mit allg. Schule)
- 7) Anleitung/Betreuung von Studierenden/Referendaren als Betreuungslehrer/Mentor
- 8) Fortbildung (allg./Sonder-Pädagogen oder Dozenten erste/zweite Phase Lehrerbildung)
- 9) Schulverwaltung/Leitungstätigkeit
- 10) Sonstiges 1
- 11) Sonstiges 2

Summe:0 /100

Was ist "Sonstiges 1"?

Was ist "Sonstiges 2"?

Diese Tätigkeiten übe ich seit insgesamt \_\_\_\_\_ Jahren aus.

Meine Lehramtsqualifikation/ Lehrbefähigung/ Lehrerlaubnis (grundständig und berufsbegleitend) ist : (Mehrfachnennung möglich)

- ☐ 1) Lehramt an Sonderschulen/Sonderpädagogik
- ☐ 2) Lehramt an Grundschulen/Primarstufe
- ☐ 3) Lehramt an Haupt-/Real-/Mittelschulen/Sekundarstufe I
- ☐ 4) Lehramt an Gymnasien/Sekundarstufe 2
- ☐ 5) Lehramt an beruflichen Schulen
- ☐ 6) Sonstiges

Wenn Lehramt an Sonderschulen/ Sonderpädagogik, dann mit den Fachrichtungen: (Mehrfachnennung möglich)

- ☐ 1) Sprache
- ☐ 2) Lernen
- ☐ 3) Sozio-emotionale Entwicklung
- ☐ 4) Geistige Entwicklung
- ☐ 5) Hören
- ☐ 6) Sehen
- ☐ 7) Motorische Entwicklung
- ☐ 8) Inklusive Pädagogik/Heterogenität

Ich bin...

- ☐ 1) jünger als 30 Jahre
- ☐ 2) zwischen 30 und 40 Jahre
- ☐ 3) zwischen 41 und 50 Jahre
- ☐ 4) zwischen 51 und 60 Jahre
- ☐ 5) über 60 Jahre

Meine Ausbildung habe ich an folgender Hochschule absolviert:

**So, das war's - haben Sie vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben. Sie werden in der Sprachheilarbeit über die Ergebnisse lesen können.**



## Anhang 3: Lehrerfragebogen Endversion

### Lehrerfragebogen zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern (SuS)

Bitte schätzen Sie die folgenden Items in ihrer Häufigkeit in Ihrer alltäglichen Praxis ein. Auch wenn diese Häufigkeit selbstverständlich Schwankungen unterliegt, versuchen Sie diese für sich selbst möglichst realistisch einzuschätzen. Als Bezugszeitraum wählen Sie die ersten Monate des Schuljahres in Ihrer. Mit ‚täglich‘ ist ein Schulvormittag von durchschnittlich fünf Unterrichtsstunden gemeint.

**Bitte ankreuzen!**

	nie: selten: gelegentlich: oft: sehr oft: immer:	keinmal – 1 mal im Jahr mehrmals im Halbjahr mehrmals im Monat mehrmals in der Woche mehrmals am Schulvormittag mehrmals pro Schulstunde	„SuS“ = Schülerinnen und Schüler	Nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft	immer	weiß ich zu wenig darüber daher: nie
3										
5										
6										
7										
10										
11										
12										
13										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
24										
25										

26	Ich gebe den SuS Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n o.ä.) unterscheiden können.							
27	Ich setze meine Lehrersprache durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung grammatikal. Strukturen (z.B. Kasus, Verbstellung...) ein.							
29	Ich plane Phasen, in denen ich mich einzelnen SuS zu spezifischer Förderung zuwenden kann (1:1-Situation), während andere arbeiten.							
30	Ich erarbeite mit den SuS Strategien, wie sie Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.							
31	Ich Sorge für positive Kommunikationserfahrungen jeder einzelnen Schülerin/ jedes einzelnen Schülers.							
33	Ich nehme Anregungen der SuS für die Gestaltung des Unterrichts auf.							
34	Ich setze stumme Impulse ein.							
35	Ich würdige Redebeiträge der SuS (Lob) und greife sie für den Unterrichtsfortgang auf.							
36	Ich unterstütze die SuS, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.							
37	Ich mache den SuS meine Leistungsbewertung transparent.							
40	Die SuS kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.							
41	Neue Wörter / Begriffe bespreche ich und binde sie in Bedeutungsnetzwerke ein.							
42	Mit neuen Wörtern / Begriffen lasse ich die SuS thematisch passende Sätze bilden.							
43	Ich stelle zu Beginn eines neuen Unterrichtsinhalts die dafür relevanten individuellen Lernvoraussetzungen der SuS fest.							
44	Fehler der SuS analysiere ich und nutze sie für die weitere Förderplanung.							
45	Ich spreche langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.							
48	Ich binde die SuS als Helfer in das Unterrichtsgeschehen ein.							
51	Ich wähle das Wortmaterial gemäß seinem Potenzial für die Sprachförderung einzelner SuS aus.							
54	Neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) biete ich wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).							
57	Ich orientiere mich bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte daran, welche sprachlichen Lernmöglichkeiten diese für die SuS bieten.							
58	Wenn SuS lange für ihre sprachlichen Äußerungen brauchen, Sorge ich dafür, dass andere sie nicht unterbrechen.							
59	Ich achte in Arbeitsphasen darauf, dass die SuS leise an ihrem Platz arbeiten.							
60	Ich ermuntere die SuS, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen und durchzuhalten.							
61	Ich erarbeite für die SuS individuelle Förderpläne.							

62	Ich tausche mich mit anderen Kolleginnen und Kollegen aus, um Anregungen für die Verbesserung meines Unterrichts zu erhalten.							
64	Ich diagnostiziere den Entwicklungsstand der SuS mit standardisierten und normierten Verfahren.							
65	Ich diagnostiziere den (schrift-)sprachlichen Entwicklungsstand der SuS mit informellen Verfahren (z.B. Beobachtungsbögen).							

## Anhang 4: Lehrerfragebogen zur Fremdeinschätzung

### Fremdeinschätzung des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern

Der vorliegende Beobachtungsbogen dient zur Fremdeinschätzung des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und kann als Grundlage eines Vergleichs zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung dienen (z.B. im Rahmen des Individualfeedbacks). Dabei ist zu beachten, dass der Fragebogen selbstverständlich nur einen Ausschnitt all dessen erfassen kann, was unterrichtliches Handeln von Lehrkräften ausmacht, und keinen Anspruch auf Vollständigkeit aller relevanten Facetten hat. In ihm finden sich in erster Linie Prozessmerkmale des Unterrichts wieder, die sich in der Einschätzung von Experten und Praktikern als besonders bedeutsam erwiesen haben.

Sie werden gebeten, die unten genannten Aspekte im Verlauf einer Unterrichtsstunde zu beobachten und in ihrer Häufigkeit oder zeitlichen Dauer einzuschätzen. Einen Anhaltspunkt für diese Einschätzung liefern die hier genannten Hinweise zur Skalierung:

- nie
- gelegentlich
- oft
- (fast) immer: mehrmals in einer Schulstunde oder über einen längeren Zeitraum

Klasse: \_\_\_\_\_ LehrerIn-ID (Schulkürzel-Klasse-Initialen, z.B. HN-1-AT): \_\_\_\_\_

Beobachtungszeitraum: \_\_\_\_\_ Unterrichtsfach/Thema: \_\_\_\_\_

	Schätzen Sie für den Unterricht der Kollegin auf der Basis Ihrer Beobachtungen ein, welche Bedeutsamkeit folgenden Items zukommt: Abkürzungen: SuS (Schülerinnen und Schüler), L. (Lehrerin / Lehrer)	nie	gelegentlich	oft	(fast) immer
33	L. greift Anregungen der SuS für die Gestaltung des Unterrichts auf.				
13	L. informiert die SuS über Lernziele der Unterrichtsstunde.				
40	Die SuS kontrollieren ihre Aufgaben selbstständig oder mit einem Partner.				
21	Die SuS reflektieren ihre Arbeitsprozesse.				
30	L. thematisiert Strategien, wie die SuS Nichtverstehen erkennen und bewältigen können.				
29	L. widmet sich einzelnen Kindern zu spezifischer Förderung (1:1), während andere arbeiten.				
36	L. unterstützt die SuS, ihren Lernstand sowie ihre Stärken und Schwächen selbst einzuschätzen.				
48	L. bindet SuS als Helfer in das Unterrichtsgeschehen ein.				
19	L. fordert die SuS auf, Nichtverstehen zu signalisieren.				
27	Die Lehrersprache wird durch Pausen, Betonung, Modulation zur Hervorhebung sprachlicher Strukturen (z.B. Kasus, Verbstellung...) eingesetzt.				

41	Neue Wörter / Begriffe werden besprochen und in Bedeutungsnetzwerke eingebunden.				
22	L. lässt die Kinder Arbeitsaufträge oder andere Erklärungen in eigenen Worten wiederholen.				
45	L. spricht langsam, deutlich und in einfachen Satzstrukturen.				
44	Fehler der SuS werden positiv aufgegriffen und für den Unterrichtsfortgang genutzt.				
54	L. bietet neue grammatikalische Zielstrukturen (z.B. Akkusativ) wiederholt in Ellipsen an (keine ganzen Sätze).				
24	Unterrichtssequenzen, die eine sprachliche Struktur zum Ziel haben (z.B. Präpositionen, Kasus, Nebensätze, ...), sind erkennbar.				
42	Mit neuen Wörtern / Begriffen bilden die SuS thematisch passende Sätze.				
51	L. nutzt das Wortmaterial des Unterrichts für die Sprachförderung einzelner SuS.				
12	L. gibt Schülern mit Aussprache- und Grammatikproblemen in Unterrichtsgesprächen korrekatives Feedback bezogen auf die individuelle Problematik.				
18	L. schafft gezielt Sprechanlässe für bestimmte SuS.				
11	SuS erhalten je nach Leistungsstand verschiedene Aufgaben.				
20	Texte sind im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen einzelner (z.B. Vereinfachung, Lesehilfen) angepasst.				
16	L. verwendet Arbeitsblätter in zwei oder mehr verschiedenen Versionen mit unterschiedlichem Niveau.				
26	L. gibt den SuS Hilfen, damit sie ähnlich klingende Laute (p-b, m-n) oder andere auditive Eindrücke unterscheiden können.				
3	L. setzt ein Handzeichensystem ein.				
6	L. setzt Minimalpaare z.B. Reime entsprechend der Ausspracheprobleme einzelner Kinder ein (Keller -Teller, Nagel - Nadel..)				
5	L. begleitet seine Handlungen sprachlich.				
34	L. setzt stumme Impulse ein.				
31	L. sorgt für positive Kommunikationserfahrungen jedes einzelnen S.				
35	L. würdigt Redebeiträge der SuS (Lob) und greift sie für den Unterrichtsfortgang auf.				
17	L. bespricht mit den SuS den Tagesablauf bzw. andere Abläufe und visualisiert diese für alle sichtbar.				
10	L. setzt Rituale (Datum, Lieder, Vesperzeit etc.) ein.				
7	Informationen / Arbeitsanweisungen werden visualisiert.				
60	L. ermuntert die SuS, für sie schwierige Aufgaben und Kommunikationsanlässe in Angriff zu nehmen und durchzuhalten.				
58	L. sorgt dafür, dass andere nicht unterbrechen, wenn SuS lange zu sprachlicher Äußerung brauchen.				

59	L. sorgt dafür, dass die SuS in Arbeitsphasen leise an ihrem Platz arbeiten.				
----	--	--	--	--	--